



Instituto Superior de Ciências Educativas

Curso de Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor

**A inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down:
As perceções dos professores do Ensino Regular**

Maria das Dores da Silva

Orientador: Professor Doutor Armindo Rodrigues

Felgueiras

setembro

2013



Instituto Superior de Ciências Educativas

Curso de Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor

**A inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down:
As perceções dos professores do Ensino Regular**

Maria das Dores da Silva

Orientador: Professor Doutor Armindo Rodrigues

Felgueiras
setembro
2013

*Uma criança não é um vaso que se enche,
Mas um fogo que se incendeia.*
Montaigne (Cit. César, in D. Rodrigues, 2003)

Agradecimentos

Concluída esta caminhada, recordo carinhosamente as pessoas sem as quais a realização deste projeto não teria sido possível.

Ao Professor Doutor Armindo Rodrigues, por quem tenho uma profunda admiração e para quem todas as palavras de reconhecimento me parecem insuficientes, pelo privilégio de ter partilhado do seu inestimável humanismo e sabedoria; pela confiança que depositou em mim; pela delicadeza e paciência inexaurível, que me animaram constantemente.

Ao Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras, à Doutora Rumilda e a todos os professores deste Mestrado, pelo profissionalismo, disponibilidade e colaboração.

Aos professores e colegas de curso, pelos momentos de aprendizagem vividos, nos quais as palavras amigas e de ânimo proferidas ainda hoje ressoam.

Aos participantes no estudo, pela disponibilidade e receptividade em responder ao questionário.

Aos amigos, que me ajudaram e estimularam, proporcionando-me a força e motivação para continuar.

Aos meus familiares, muito especialmente, pela confiança, paciência e apoio que sempre tiveram para comigo nos momentos mais difíceis.

A todos os que contribuíram de forma mais próxima para o sucesso deste projeto, o meu agradecimento profundo.

A todos, um muito obrigada.

Resumo

O estudo que apresentamos, tendo como domínio principal a questão da inclusão de alunos com Síndrome de Down, perspetiva-se no contexto contemporâneo em que nos situamos, a Escola Inclusiva.

Com esta investigação, visamos conhecer as percepções dos professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos, do Ensino Básico, relativamente à inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down nas classes regulares. Neste contexto, procuramos analisar as suas conceções e estratégias de ensino-aprendizagem, identificar as áreas prioritárias num programa de intervenção e conhecer os principais obstáculos à inclusão destas crianças.

O estudo, descritivo, privilegiou a aplicação de um questionário para a recolha de dados, junto de uma amostra de 105 professores do ensino regular, pertencentes a um agrupamento de escolas do distrito de Viseu. Para o seu tratamento, recorreu-se às ferramentas do IBM SPSS Statistics -20.

Concluimos que, na sua maioria, os professores apresentam uma percepção favorável à inclusão dos alunos com Síndrome de Down no ensino regular, estão sensíveis à utilização de estratégias promotoras da igualdade de oportunidades e consideram que as áreas a privilegiar num programa de intervenção são a comunicação, socialização, leitura, escrita e transição para a vida adulta. Como obstáculos à inclusão destas crianças, apontaram dificuldades na definição de estratégias de ensino e aprendizagem e na gestão diferenciada do currículo, pouca formação para elaborar o Programa Educativo Individual e insuficiente formação profissional.

Palavras-chave: Inclusão; Necessidades Educativas Especiais; Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento; Síndrome de Down; Intervenção Educativa.

Abstract

Having as the main domain the issue of inclusion of students with Down syndrome, this study comes within the contemporary context in which we stand, the Inclusive School.

The purpose of this research is to know the perceptions of teachers of Primary or Basic Education regarding the inclusion of children with Down syndrome in mainstream classes. In this context, we seek to analyze their teaching-learning strategies and conceptions, identify priority areas in an intervention program and know about the main obstacles in the inclusion of these children.

The study, descriptive, favoured the application of a questionnaire in order to collect data from a sample of 105 teachers of regular courses belonging to a group of schools from Viseu. For its processing, we used the tools of IBM SPSS Statistics-20.

We have concluded that the majority of teachers have a favourable perception of the inclusion of students with Down syndrome in mainstream education, are sensitive to the use of strategies to promote equal opportunities and consider the areas in which to focus on a program of intervention are communication, socializing, reading, writing and transition to adulthood. As obstacles to the inclusion of these children, they indicated difficulties in defining strategies related to teaching and learning processes as well as in differentiated management of the curriculum, little training to develop the Individual Educational Program and lack of professional training.

Keywords: Inclusion, Special Educational Needs; Intellectual and Developmental Difficulties, Down Syndrome; educational intervention.

Siglas utilizadas

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities American Association of Mental Deficiency
APPT21	Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21
CEI	Currículo Específico Individual
CIF- CJ	Classificação Internacional de Funcionamento – Versão Crianças e Jovens
CIF	Classificação Internacional de Funcionamento
CRI	Centro de Recursos para a Inclusão
DEB	Direção do Ensino Básico
DID	Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental
DL	Decreto-Lei
DREC	Direção Regional de Educação do Centro
EADSNE	Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais
ECAE	Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos
GFC	Gestão Flexível do Currículo
IPI	Intervenção Precoce na Infância
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MAD	Modelo de Atendimento à Diversidade
NAC's	Novas Áreas Curriculares Não Disciplinares
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PIT	Plano Individual de Transição
PCE	Projeto Curricular de Escola
PCT	Projeto Curricular de Turma
PEI	Programa Educativo Individual
RI	Regulamento Interno
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo da Nações Unidas para a Infância
SD	Síndrome de Down
TVPE	Transição para a Vida Pós Escolar

Índice geral

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	III
Abstract.....	V
Siglas utilizadas.....	VII
Índice geral.....	IX
Índice de figuras, gráficos e quadros.....	XIII
Introdução geral.....	1

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – Inclusão: concepções e práticas

Introdução.....	5
1. Perspetiva histórica e concetual da Educação Especial.....	5
1.1. Evolução dos conceitos em Educação Especial	7
2. A Educação Especial em Portugal.....	15
3. Paradigmas da Escola Inclusiva.....	23
3.1. Dilemas: entre a utopia e a realidade.....	25
3.2. Escola Inclusiva: princípios e particularidades.....	27
3.3. A (re) definição dos papéis dos agentes educativos.....	30
3.3.1. Desafios colocados ao professor.....	32
3.4. Resposta(s) educativa(s) à diversidade	35
3.4.1. Práticas de sala de aulas eficazes	38
Síntese.....	41

Capítulo II – Processo educativo da criança com Síndrome de Down

Introdução.....	44
1. A Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental e a Síndrome de Down.....	44
2. A criança com Síndrome de Down.....	46
2.1. Breve abordagem histórica.....	46
2.2. Aspetos biológicos.....	46
2.2.1. A etiologia.....	46
2.2.2. Tipos e modalidades.....	48
2.3. Características físicas: implicação na saúde e desenvolvimento.....	49

2.4. Desenvolvimento cognitivo: características cognitivas.....	51
2.4.1. Características psicológicas e padrões de aprendizagem.....	61
3. A intervenção educativa.....	64
3.1. Estimulação precoce <i>versus</i> intervenção precoce.....	65
3.2. Estratégias de intervenção no Ensino Básico e Secundário.....	66
3.2.1. A aprendizagem da leitura e da escrita.....	68
3.2.2. A aprendizagem de conceitos matemáticos.....	74
3.2.3. A educação para a sexualidade.....	76
3.2.4. A escola: uma ponte para a vida.....	78
Síntese.....	81

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

Capítulo III – Metodologia

Introdução.....	83
1. Problemática e questão de partida	84
2. Questões de investigação e objetivos.....	85
3. <i>Design</i> metodológico	86
3.1. População/amostra.....	87
3.1.1. Caracterização da amostra.....	87
3.1.1.1. Distribuição da amostra, segundo os grupos de idade.....	87
3.1.1.2. Distribuição da amostra, segundo o sexo.....	88
3.1.1.3. Distribuição da amostra, segundo as habilitações académicas.....	88
3.1.1.4. Distribuição da amostra, segundo o vínculo profissional.....	89
3.1.1.5. Distribuição da amostra, segundo o tempo de serviço	89
3.1.1.6. Distribuição da amostra, segundo o ciclo de ensino.....	90
3.1.1.7. Distribuição da amostra, segundo a continuidade pedagógica.....	90
3.1.1.8. Distribuição da amostra, segundo a formação no âmbito das NEE.....	91
3.2. Instrumento.....	91
3.3. Procedimentos.....	94

Capítulo IV – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Introdução.....	96
1. Questionário (Parte II) - Opinião sobre a inclusão de crianças com SD nas classes regulares.....	96
1.1. Processo de inclusão de alunos com SD.....	97
1.2. A inclusão das crianças com SD nas classes regulares: atitudes e ações.....	98
1.3. Obstáculos à inclusão de alunos com SD.....	105
2. Questionário (Parte III) - Plano de intervenção em crianças com SD.....	106
2.1. Formas de acompanhamento dos alunos com SD.....	106
2.2. Estratégias/metodologias mais utilizadas em alunos com SD.....	107
2.3. Áreas prioritárias num programa de intervenção em SD.....	110
3. Discussão de resultados	113
Conclusão.....	128
Referências Bibliográficas.....	135
Anexos.....	150

Índice de figuras, gráficos e quadros

Índice de figuras

Figura 1 – Características desenvolvimentais da criança com Trissomia 21.....	62
Figura 2 – Etapas do método do programa de leitura.....	70
Figura 3 – Transição para a vida pós-escolar.....	79

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Parecer sobre o processo de inclusão de alunos com SD: razões.....	97
Gráfico 2 – Obstáculos na intervenção em alunos com SD.....	105
Gráfico 3 – Outras situações no acompanhamento dos alunos com SD.....	107

Índice de quadros

Quadro 1 - Modelos escolares.....	24
Quadro 2 - Modelo de atendimento à diversidade (MAD).....	37
Quadro 3 – Causas da Síndrome de Down.....	47
Quadro 4 – Características físicas das crianças com SD e problemas de saúde associados.....	49
Quadro 5 – Estratégias para melhorar a percepção.....	53
Quadro 6 – Estratégias para melhorar os índices de atenção.....	54
Quadro 7 – Treino da memória: fundamentos.....	56
Quadro 8 – Psicomotricidade: estratégias.....	57
Quadro 9 – Desenvolvimento da linguagem das crianças com SD: síntese.....	60
Quadro 10 – Estratégias para desenvolver a comunicação.....	61
Quadro 11 - Características psicológicas e princípios metodológicos.....	63
Quadro 12 – Estratégias de intervenção no Ensino Básico e Secundário.....	67
Quadro 13 – Método de leitura adaptado ao perfil de funcionalidade.....	69
Quadro 14 – Condições para a implementação do programa de leitura.....	69
Quadro 15 – Leitura: considerações metodológicas.....	71
Quadro 16 – Etapas para o ensino e aprendizagem da escrita	73
Quadro 17 – Condições para a aprendizagem da escrita.....	74
Quadro 18 – Aprendizagem lógico-matemática	75
Quadro 19 – Etapas para a gestão da TVPE... ..	79
Quadro 20 – Transição para a vida pós-escolar: constrangimentos.....	80
Quadro 21 – Distribuição da amostra, segundo os grupos de Idade.....	88

Quadro 22 – Distribuição da amostra, segundo o sexo.....	88
Quadro 23 – Distribuição da amostra, segundo as habilitações académicas.....	89
Quadro 24 – Distribuição da amostra, segundo o vínculo profissional.....	89
Quadro 25 – Distribuição da amostra, segundo grupos de tempo de serviço.....	90
Quadro 26 – Distribuição da amostra, segundo o ciclo de ensino.....	90
Quadro 27 – Distribuição da amostra, segundo a continuidade pedagógica.....	90
Quadro 28 – Distribuição da amostra, segundo a formação no âmbito das NEE..	91
Quadro 29 – Processo de inclusão de alunos com SD.....	97
Quadro 30 – Atitudes/ações na implementação da inclusão das crianças com SD nas classes regulares.....	98
Quadro 31 – Elementos estatísticos do cruzamento de variáveis.....	101
Quadro 31a – Variação quanto ao ciclo de ensino: As atitudes dos professores, face ao aluno com SD, influenciam o processo de inclusão.....	102
Quadro 31b – Variação quanto ao ciclo de ensino: O apoio educativo deverá ser, preferencialmente, ministrado na sala de aula.....	102
Quadro 31c – Variação quanto ao ciclo de ensino: A Comunidade está suficientemente empenhada em responder às necessidades específicas dos alunos com SD.....	103
Quadro 31d – Variação quanto à Formação no âmbito das NEE: A inclusão de alunos com SD nas classes regulares é importante e desejável.....	103
Quadro 31e – Variação quanto à Formação no âmbito das NEEs : Existe articulação entre o professor de EE e os professores do ensino regular.....	104
Quadro 31f – Variação quanto à Formação no âmbito das NEE : O apoio educativo deverá ser, preferencialmente, ministrado na sala de aula.....	104
Quadro 31g – Variação quanto à Formação no âmbito das NEE : A Comunidade está suficientemente empenhada em responder às necessidades específicas dos alunos com SD.....	104
Quadro 32 – Definição das formas de acompanhamento dos alunos com SD.....	106
Quadro 33 – Estratégias/metodologias utilizadas em alunos com SD.....	107
Quadro 33a – Elementos estatísticos do cruzamento de variáveis.....	109
Quadro 34 – Áreas prioritárias num programa de intervenção em SD.....	110
Quadro 34a – Elementos estatísticos do cruzamento de variáveis.....	112

Introdução

O século XXI, século de céleres mudanças, de desigualdades sociais e de exclusão, tem-se caracterizado por debates controversos em torno do constructo teórico da inclusão social e educativa, podendo-se afirmar que “quanto mais a exclusão social efetivamente cresce, mais se fala em Inclusão.” (Rodrigues, 2006:1).

Os tempos de segregação/exclusão da criança com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID), onde se enquadra a Síndrome de Down (SD), também designada de Trissomia 21, apagam-se das memórias e constam nas páginas da História ou vão-se reavivando, dia a dia, em mais um aluno que chega à escola? Rodrigues, a este propósito, afirma que a inclusão educacional é indissociável da inclusão social, não se podendo “conceber a escola inclusiva num “mar social” de exclusão.” (2003:9).

É neste terreno polémico que se move a nossa contemporaneidade, a qual tem testemunhado metamorfismos na percepção e no interesse face às crianças/jovens com SD, traduzidos na emergência de um novo olhar sobre a sua educação e inclusão escolar e num incremento exponencial de estudos sobre as suas características e oportunidades a nível escolar, social e profissional (Troncoso & Cerro, 2004).

Os dados atuais asseguram que a maioria das crianças com SD evidencia um grau de atraso ligeiro ou moderado e não severo, como antes se afirmava, progredindo e atingindo “estádios de desenvolvimento em que a autonomia e a qualidade de vida se estipulam e se definem como os pilares de toda a vivência individual.” (Stratford, 1985, cit. Santos & Morato, 2002:41).

Isto demonstra a necessidade/possibilidade destes sujeitos participarem e intervirem, com uma certa independência, num mundo onde pessoas com e sem DID são semelhantes nas suas inúmeras diferenças, desempenhando a sua função de cidadãos responsáveis pelas suas opções de vida, podendo exercer a profissão que lhes é expectável (Luckasson *et al.*, 2002; Shalock *et al.*, 2010, cit. Santos & Morato, 2012).

Não obstante, se fizermos uma incursão no passado, durante muito tempo, estas crianças foram sujeitas a práticas de completa exclusão e segregação, até chegar aos nossos dias, em que se proclama uma Escola para Todos. O trilho foi marcado por inúmeros esforços em garantir a igualdade de oportunidades, no acesso e equidade educativa para crianças com NEE, visível na publicação de diversos normativos, a nível internacional, a Public Law 94-142 de 1975, nos EUA, e o Warnock

Report de 1978, no Reino Unido e a nível nacional, a Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986 e o Decreto-Lei n.º 319/91, revogado pelo atual Decreto-Lei n.º 3/2008. Falava-se, então, de integração.

Paulatinamente, introduziu-se o conceito de inclusão, que traz um novo olhar sobre a Educação das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, aprofundando e ampliando o conceito de integração. De entre os grandes documentos normativos internacionais que fundamentam a implementação de práticas educativas, onde todas as crianças têm acesso a uma educação na escola do ensino regular, com os seus colegas, independentemente das suas condições físicas e mentais, destacamos a Declaração de Salamanca. Aos direitos das crianças e jovens estão subjacentes os deveres dos sistemas educativos e das escolas regulares, que operam como rastilho para a criação de uma sociedade mais inclusiva, onde se pretende atingir a educação para todos (Declaração de Salamanca, 1994).

A edificação da Escola Inclusiva acarreta mudanças em todo o sistema educativo e nas escolas em especial, não se confinando as suas metas a uma inovação curricular ou à possibilidade do ingresso de alunos com NEE na escola regular, “trata-se de uma reforma bem mais profunda abrangendo os valores e as práticas de todo o sistema educativo.” (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011:89-90), assente na premissa “procura permanente de qualidade, para todos os níveis e, sobretudo para todos os alunos.” (Favley, 1992; Putnam, 1998; Sailor *et al.*, 1993; Sapon-Shevin, 1992; Stainback & Stainback, 1992; Thousand *et al.*, 1994; Villa Thousand, 1992, cit. Morgado, 2011).

Os professores têm um papel decisivo, tanto na concetualização das respostas educativas, como na sua implementação: “precisamos de professores que, com o conhecimento adequado, com atitudes positivas e com um compromisso possam levar adiante a reforma da Educação Inclusiva.” (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011:106). Desafia-se, assim, a formação inicial e contínua de professores a ser isomórfica e mais eclética, que inclua conhecimentos teóricos específicos com fundamentos médicos, psicológicos, pedagógicos e sociológicos.

Por conseguinte, os alunos com NEE, neste caso concreto, com SD, apenas usufruem do ensino ministrado nas salas de aula das escolas regulares, se houver coerência entre o seu perfil de funcionalidade, as expetativas e posturas dos professores e os apoios adequados, “caso contrário da inclusão passamos à exclusão funcional, onde os programas são inadaptados ou indiferentes às necessidades dos alunos.” (Correia, 2001:125). Achar esta harmonia é descobrir o trilho da escola

inclusiva, em que o princípio será o de que todos os estudantes pertencem por direito à escola do ensino regular.

Neste seguimento, o problema científico deste estudo e que orientará o nosso trabalho empírico, incide no conhecimento das percepções dos professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos, relativamente à inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down nas classes regulares. Nesta linha de intenções, definimos como objetivos analisar as conceções dos professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos e as estratégias de ensino-aprendizagem que referem utilizar, identificar as áreas prioritárias num programa de intervenção em alunos com SD e os principais problemas/obstáculos percecionados pelo professor, na respetiva inclusão.

Em termos estruturais, este estudo está organizado em duas partes, a componente teórica e a componente empírica, ambas com dois capítulos. A primeira parte é composta pelo primeiro e segundo capítulos.

A primeira parte inicia-se com o capítulo denominado “Inclusão: conceções e práticas”, que é consagrado à evolução histórica da Educação Especial, a nível internacional e em Portugal, desde a era da exclusão e segregação à da inclusão. Fazemos referência, também, aos principais normativos de âmbito internacional e nacional, que têm norteado o percurso da inclusão e explicitamos os conceitos de Necessidades Educativas Especiais (NEE), Integração e Inclusão. Apresentamos as diferentes controvérsias em torno da Escola Inclusiva (do sonho e da utopia à realidade atual) e analisamos a “Escola inclusiva”, com as suas próprias estruturas, os seus atores e respetiva formação, os seus objetivo (s), os seu (s) ambiente (s) e tecnologias própria (s). A terminar o capítulo, o nosso enfoque vai para o papel decisivo do professor na construção de ambientes inclusivos e para o contexto de sala de aula, onde apontamos as estratégias e os fatores promotores de um ensino de qualidade para todos.

O segundo capítulo, designado “Processo educativo da criança com Síndrome de Down”, dá ênfase à temática central do estudo, a intervenção educativa da criança/jovem com Síndrome de Down. Assim, caracterizamos a criança com SD, fazemos uma breve referência às DID, onde se insere, traçamos o seu perfil de funcionalidade e correlacionamos o seu estilo cognitivo com as suas áreas de desenvolvimento, terminando com uma abordagem à intervenção educativa, onde apontamos as estratégias de intervenção no Ensino Básico e Secundário, para a aprendizagem da leitura e escrita, conceitos numéricos, sexualidade e transição para a vida adulta.

A componente empírica é constituída pelo terceiro e quarto capítulos, “Metodologia” e “Apresentação e análise dos resultados”, respetivamente. No capítulo terceiro enunciamos a metodologia adotada, de tipo descritivo, começando com a exposição da problemática e objetivos, desenho metodológico, população/amostra, instrumento de recolha de dados e procedimentos seguidos para a concretização do estudo.

No capítulo quarto, apresentamos e analisamos os resultados decorrentes da leitura dos questionários. Por último, procuramos interpretar e discutir os dados obtidos, à luz do referencial teórico e em função dos objetivos traçados para a parte empírica deste estudo.

Na conclusão, expomos uma sinopse integrada do que fomos construindo ao longo do estudo, em cada capítulo, e tentamos dar alguma congruência final, analisando transversalmente os dados obtidos, tendo subjacente os nossos objetivos. Indicamos, também, as principais limitações metodológicas encontradas, passíveis de serem desenvolvidas em pesquisas futuras e apresentamos as implicações pedagógicas do estudo.

CAPÍTULO I

INCLUSÃO: CONCEÇÕES E PRÁTICAS

Introdução

A revisão da literatura referente à emergência da escola inclusiva demonstra que esta tem passado por um processo evolutivo moroso, cuja génese remonta aos primórdios da Humanidade, a qual, durante séculos, tinha para com as pessoas com deficiências atitudes e práticas de pura exclusão.

Neste capítulo, procuramos abordar a evolução histórica da Educação Especial, desde a era da exclusão, passando pela fase da integração até à perspetiva atual, a inclusão. Julgamos ser imprescindível restaurar, retrospectivamente, ainda que de forma sucinta, o seu percurso histórico, para melhor se entender o que atualmente constitui a situação do atendimento escolar às crianças com DID.

A expressão *Educação Especial* é passível de ser percebida de formas diferenciadas, pelo que urge adotar uma explicitação concetual que facilite a compreensão do conteúdo a seguir apresentado. Ainda neste âmbito, explicitamos os conceitos de NEE, Integração e Inclusão.

Reportando-nos à realidade portuguesa, propomo-nos descrever, também, o trajeto evolutivo da Educação Especial, reconstruindo o enquadramento legal precursor da Educação Inclusiva, de forma sucinta, realçando os principais normativos para, a seguir, nos debruçarmos sobre o contexto da Escola Inclusiva.

Dando expressão a este paradigma, abordamos questões relacionadas com a inclusão em contexto escolar e analisamos as diferentes perspetivas e controvérsias em torno da inclusão total de alunos com NEE nas turmas de ensino regular.

Para além do reconhecimento da pluralidade de fatores que convergem para a edificação de uma escola de qualidade para todos e, em particular, para os alunos com NEE, a terminar o capítulo, o nosso enfoque vai para o papel decisivo do professor na construção de ambientes inclusivos, onde apontamos estratégias promotoras de um ensino de qualidade para todos.

1. Perspetiva histórica e concetual da Educação Especial

Ao longo dos tempos, os *diferentes* foram sempre tratados de uma maneira especial. Mas a maneira como a sociedade tem percecionado as pessoas com DID

está estritamente relacionada com fatores económicos, sociais e culturais próprios de cada época (Bairrão, 1998). Antes da vigência do paradigma da inclusão, Bautista (1993, cit. Bairrão, 1998) dividiu a História da Educação Especial em três momentos:

“A primeira que se pode considerar a pré-história da educação especial, essencialmente asilar. A segunda, de forte cariz assistencial, aliada a algumas preocupações educativas, defende que a educação deverá decorrer em ambientes segregados. Finalmente a terceira e a mais recente, apresenta uma nova abordagem do conceito e da prática da educação especial, caracterizada predominantemente pela preocupação com a integração dos deficientes com os seus iguais.” Bairrão (1998:15).

Até ao século XVIII, rejeitava-se e ignorava-se a pessoa com deficiência. Decorrente desta postura, assistia-se a práticas terríveis, como o infanticídio. Porém, já na Idade Média, a igreja condenou estes atos, mas, por razões de natureza religiosa, inculcou na mente das pessoas a ideia de que os indivíduos com DID estavam possuídos pelo demónio.

No final do século XVIII, assiste-se ao início do período da institucionalização especializada das pessoas com DID, sendo internados em orfanatos, prisões e manicómios e outras instituições estatais, isoladas das localidades, tendo subjacente a ideia de que era necessário proteger a sociedade destas pessoas e estas dos potenciais perigos que a sociedade representava para elas (Bautista, 1993). Há, portanto, a necessidade de apoiar os indivíduos com DID, mas prestando-lhes um serviço de cariz mais assistencial do que educativo. A tendência de as colocar em instituições irá estender-se até finais do século XIX. Se, mais tarde, se inicia a educação mais sistemática das pessoas com deficiência, importa salientar que colocar as crianças, jovens ou adultos em escolas especializadas era perpetuar a prática de segregação, uma vez que lhes negava “o ambiente educacional e físico a que, como crianças, cidadãos e seres humanos tinham direito (...). Reconhece-se aqui uma política tipicamente segregadora.” (Santos, 2007:45).

Com a chegada do séc. XIX, assiste-se ao desenvolvimento de testes de inteligência, por Binet e Simon, com vista à deteção precoce de problemas cognitivos dos alunos, à pesquisa de métodos de tratamento, onde deve destacar-se o papel de Itard, que se debruçou sobre o caso do “menino selvagem” de Aveyron, e de Séguin, que concebeu um método para a educação das “crianças idiotas” – método psicológico (Bautista, 1993).

Ao longo do século XIX, são criadas escolas especiais para cegos e assiste-se ao atendimento de pessoas com DID em instituições, criadas para este fim. Aparecem,

então, numerosas escolas especiais, distinguindo-se umas das outras, com base nas diferentes etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais; paralisias cerebrais; espinhas bífidas; dificuldades de aprendizagem. Não obstante, estes centros especiais e especializados, apartados dos regulares e com programas próprios, técnicas e especialistas, edificaram e edificam um subsistema de Educação Especial diferenciado, dentro do sistema educativo geral (Bautista, 1997). A educação especial continuava aportada num supedâneo que tinha como insígnia a segregação, ou seja, a criança diferente devia ter um atendimento/ensino especializado, todavia, ministrado em local distinto do dos seus pares.

No século XX, a 2.^a Guerra Mundial (1939-1945), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), assim como a Proclamação Universal dos Direitos da Criança (1959) e, mais tarde, a obrigatoriedade da frequência da escolaridade básica, fizeram germinar as sementes da mudança e renovaram as mentalidades sociais e políticas vigorantes até então (Vieira & Pereira, 1996, cit. Santos, 2007).

Em 1959, na Dinamarca, surge um movimento, encetado pelas associações de pais, contra as escolas especiais. A recusa deste tipo de centros está na base do conceito de “normalização”, que se expande por toda a Europa e América do Norte: “trata-se de integrar os deficientes no mesmo ambiente escolar e laboral dos outros indivíduos considerados normais.”. (Bautista, 1993:25).

Decorrente deste facto, em contexto educativo, assiste-se à substituição de práticas segregadoras por integradoras e está-se, assim, a preparar o terreno para o nascimento de um novo período, o período da escola inclusiva.

1.1. Evolução dos conceitos em Educação Especial

O conceito de Educação Especial está incrustado nos conceitos de diferença, dependência e proteção. É deste paradigma concetual que nascem as escolas especiais, fundadas por organizações religiosas ou filantrópicas, com metodologias específicas para crianças com características diferentes, onde estas pudessem usufruir de um ensino paralelo, similar ao outro, mas em espaços diferentes.

Não obstante, este cenário começa a querer mudar, mas para que a mudança educativa se torne efetiva é imprescindível que haja “mudanças nas representações” e que a sociedade veja de outra maneira as crianças “diferentes”, na escola, no mundo profissional e na sociedade (Bairrão, 1998).

É neste contexto concetual que, no final da década de 70 (1975), surge a Public Law 94/142, nos Estados Unidos, a qual preconiza um ensino universal e

gratuito para as crianças com DID. Este normativo apresenta quatro áreas essenciais do ensino integrado, tendo subjacente o direito: a um ensino de qualidade para todos; a uma avaliação justa e que não discrimine ninguém e a respetiva criação de instrumentos de avaliação adaptados; ao recurso aos tribunais por parte das famílias, caso sejam desrespeitadas as normas da integração; à elaboração de um Plano Educativo Individual (Bairrão, 1998).

Com premissas filosóficas similares às da Lei Americana, proliferaram, a partir dos anos setenta, movimentos de carácter social e de cariz legislativo que preconizavam a defesa dos direitos do indivíduo, a liberdade e igualdade de oportunidades, os princípios da integração e inclusão, considerados como resposta educativa às necessidades educacionais de todos os alunos, fazendo germinar conceitos baseados numa nova conceção de educação especial (Correia, 1999).

Neste ambiente de mudanças significativas, merece particular destaque o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), proposto em 1978, no Warnock Report: não se exclui a noção de deficiência, mas postula-se uma alteração no campo de análise da problemática da criança, privilegiando-se a dimensão educacional.

Segundo Wedell (1983, cit. Bairrão, 1998), o Warnock Report indica três categorias de NEE: alunos com problemas sensoriais e que carecem de auxílio na área da comunicação e da expressão e crianças com problemas motores; alunos com graves dificuldades de aprendizagem que precisam de estratégias específicas para aprender algumas áreas curriculares, que outros alunos alcançam sem qualquer tipo de auxílio; alunos emocionalmente mais frágeis, para os quais é necessário fazer adequações no ambiente onde decorrem as aprendizagens.

Este documento marca profundamente a Educação Especial, ao preconizar mudanças substanciais quer a nível científico quer no domínio da intervenção: idealiza um modelo concetual de educação especial, onde a deficiência é vista como um conjunto de necessidades especiais de educação, sendo desta forma extinta a diagnose arraigada num modelo médico; define um novo método na sinalização e avaliação das crianças com necessidades educativas especiais. Às autoridades de educação são atribuídas responsabilidades especiais no que concerne à implementação da resposta educativa às crianças com NEE. As famílias passam a ter direito a participarem ativamente na avaliação, nas deliberações e na implementação das medidas educativas para os seus filhos.

Em Portugal, o conceito de NEE tem contornos indistintos e não parece ser

percecionado exatamente da mesma forma pelo conjunto dos agentes envolvidos. Efetivamente, não se encontrou uma definição universal de utilização recorrente em toda a Administração, que circunscreva com exatidão o domínio desta ação educativa especial; cumulativamente, não se encontrou uma caracterização dos sujeitos sobre quem recai esta ação educativa especial, tendo variado de lei para lei e de acordo com as sensibilidades políticas dos governos.

O Decreto-lei n.º 319/91, tendo subjacentes os princípios do *Relatório Warnock*, oficializa o conceito de NEE, ao substituir as classificações do tipo categorial e de cariz eminentemente médico por critérios de natureza pedagógica, definindo NEE como a incapacidade ou incapacidades no indivíduo, que se reflita(m) numa ou mais áreas de realização das aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem: sensorial, motora ou mental; de perturbações da fala e da linguagem; de perturbações graves da personalidade ou do comportamento; ou de graves problemas de saúde.

Em 2005, o Ministério da Educação faz referência a um estudo realizado para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em que se desenvolveu um conceito operativo tripartido “DDD” para a realização de estudos comparados sobre Necessidades Educativas Especiais:

Categoria A (Deficiências) – abarca os alunos cujas necessidades educativas decorrem de uma causa orgânica ou biológica identificada.

Categoria B (Dificuldades) – abarca os alunos cujas necessidades educativas não parecem residir numa causa orgânica nem num fator de desvantagem social (ex: sobredotados, problemas de comportamento ou disléxicos).

Categoria C (Desvantagens) – abarca os alunos cujas necessidades educativas decorrem de fatores socioeconómicos, culturais ou linguísticos. (ex: imigrantes).

Posteriormente, com a revogação do DL n.º 319/91 e com a publicação do DL n.º 3/2008, o conceito de NEE é definido de forma implícita na Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) designado pela OMS:

“limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.” (n.º 1, art. 1.º do DL n.º 3/2008).

Esta sucinta análise concetual deixa transparecer alguma dificuldade na delimitação do termo NEE, visível na confusão entre este e o conceito de deficiência. No Warnock Report, as categorias de deficiência utilizam-se para recolha de

informação e para organizar a prestação de serviços. Contudo, quando se quer acompanhar as crianças, no intuito de lhes elaborar um programa educativo, estas categorias deixam de ser necessárias, passando a ser imperiosa a definição e identificação das NEE do aluno e não o rótulo e a classificação. Não obstante, estas categorias continuam a revelar-se fundamentais, sob o ponto de vista científico e essencialmente epidemiológico (Bairrão, 1998).

Muitos investigadores, conscientes desta complexidade, e na tentativa de clarificação do conceito, procuram aí englobar os alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, sensoriais, físicas e motoras, bem como aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Ainscow (1995), fundamentando a sua aceção do conceito NEE no relatório Warnock, define-o em três subgrupos: o tipo de necessidade; o acesso ao currículo e a forma de integração. Refere que estas variáveis estão interrelacionadas, o que pressupõe que a necessidade pode resultar de problemas intrínsecos ao aluno, a nível cognitivo, físico ou social, e/ou de fatores procedentes da escola ou da sociedade. A este propósito, menciona as dificuldades de integração social das minorias étnicas, dos alunos de origem sociocultural desfavorecida. Decorrente disto, urge diversificar o currículo e conceber estratégias promotoras de diferenciação pedagógica.

Para Wedell (1983, cit. Bairrão, 1998), o termo NEE refere-se: “ao desfazamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica.” (Bairrão, 1998:23). Neste sentido, uma das vertentes do conceito de NEE prende-se com o desenvolvimento do aluno e “a necessária adequação curricular.” (Bairrão, 1998:23). Outra dimensão respeita ao acesso ao currículo, visto que este conceito não enfatiza as categorias de deficiência, mas a maneira como o programa se deve adequar às diversas características das crianças: “podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional.” (Correia, 2008a): 23).

Na sequência desta definição, cabe, por conseguinte, clarificar os conceitos de condições específicas e de serviços de apoio especializados.

Na opinião de Correia (2003a), condições específicas são todos os problemas relativos a: autismo, surdo-cegueira, deficiência auditiva, visual, motora, perturbações emocionais graves e de comportamento, dificuldades de aprendizagem e de comunicação, multideficiência e os outros problemas de saúde. No seu entender, as condições específicas devem ser diagnosticadas por uma equipa multidisciplinar, que

deverá recorrer a uma avaliação compreensiva. Esta definição abrange todos os educandos que não conseguem acompanhar o currículo nacional, pelo que não é possível operacionalizar este conceito através do DL n.º 3/2008, que exclui mais de 90% desses alunos com NEE permanentes.

Persistem, por conseguinte, alguns pontos fulcrais de discordância entre as políticas educativas e a comunidade científica portuguesa, especializada na temática das NEE e da educação inclusiva, visível no DL n.º 3/2008, em particular no que concerne às prevalências, características e critérios de elegibilidade dos alunos com NEE. Definir quem são estes alunos e saber como fazê-lo é uma prioridade que se prende com a forma como são definidos os critérios de elegibilidade para um aluno ser considerado com NEE, o que nos encaminha para um tema controverso (Correia, 2008a).

Para designar e classificar os alunos com NEE, o Ministério da Educação abraçou como modelo o Sistema de Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde (OMS:2003), o qual foi refutado pelo Fórum dos Estudos de Educação Inclusiva, num documento apelidado “Tomada de Posição do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (FEEI) sobre a utilização da CIF como paradigma na avaliação de alunos com NEE”, subscrito por professores de 14 instituições de ensino superior.

Correia (2008a) subscreve as ideias veiculadas no documento supracitado e destaca alguns dos aspetos referentes à CIF. Afirma que é uma classificação da área da Saúde e que o seu emprego no domínio da educação pode acarretar consequências gravosas para os alunos com NEE. Este autor acrescenta que, segundo o parecer de dois especialistas americanos (James Kauffman e Daniel Hallahan), a prática da CIF na educação é um equívoco muito grave, mesmo calamitoso, e que qualquer classificação que não reconheça os resultados das NEE no funcionamento educacional (como é o caso da CIF) é insignificante.

Posição contrária apresenta Ferreira (2009) na avaliação externa, pedida pelo Ministério da Educação, argumentando que não obstante as críticas de investigadores e docentes relativamente à utilização da CIF na Educação, os primeiros resultados mostram que “são positivos na implementação da lei, porque as práticas parecem ter melhorado.” (Ferreira, 2009: s/p).

Desta análise diacrónica e sincrónica ao conceito de NEE, pode-se inferir que este revolucionou o processo de abordagem dos problemas das crianças com dificuldade intelectual e desenvolvimental, nos anos 70 e 80, visto que a ênfase deixa

de ser colocada nas desordens que evidenciam e é posta no tipo de resposta que as escolas têm de conceber para a sua educação. Defende-se, portanto, a responsabilidade da Escola no atendimento apropriado de todos os educandos, abrangendo aqueles que apresentam NEE (Madureira & Leite, 2003).

As escolas que desejem pertencer a esta nova impulsão contra a exclusão, terão de engenhar novos modelos pedagógicos, e tornarem-se mais flexíveis e capazes de assegurar a igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos. A preocupação das escolas deverá ser, por conseguinte, a de se ajustarem às necessidades dos seus alunos, fomentando o sucesso educativo, em vez de se centrarem na categorização/classificação dos alunos com dificuldades (Wang, 1994).

Neste contexto, surge o conceito de normalização, compreendido como “a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível.” (Bank-Mikkelsen, cit. Bautista, 1997:24). O “paradigma concetual da normalização teve expressão nas realidades das escolas através da integração dos alunos das instituições e das escolas de educação especial nas escolas regulares.” (Batista, 2008:197). Este novo modelo proclama que os indivíduos com deficiência têm direito a estudar nas mesmas salas de aula dos outros alunos (Fonseca, 1991).

Para Bairrão “a integração é um processo e não um estado, processo que é caracterizado pela diversidade, podendo ser encarado através de diferentes perspetivas: legal, social, pessoal e curricular.” (Bairrão, 1998:33).

Este autor distingue três domínios na integração: sócioética; jurídico-legislativa; psicológica-educacional. A vertente socioética justifica a premência da integração, em argumentos humanistas, que dizem respeito à igualdade de oportunidades e de direitos da criança com deficiência e que conduzirá a consequentes mudanças de atitudes na sociedade. O domínio jurídico-legislativo operacionaliza, do ponto de vista legal, o direito à educação da criança com NEE em meio o menos restritivo possível. A dimensão psicológica-educacional baseia-se no pressuposto de que as relações interpessoais da criança com NEE com os seus colegas, lhes facultam um meio mais rico e estimulante, auxiliando-a, deste modo, a desenvolver o seu potencial.

Birch (1974) concebe a integração escolar como um procedimento para a unificação da educação regular com a educação especial, “com o objetivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem.” (cit. Bautista, 1997:29). A integração é percecionada, por conseguinte, como uma “adequação das situações de aprendizagem ao nível de desenvolvimento do aluno.” (Rodrigues, 1995:534).

Apesar de todos estes argumentos favoráveis, a integração tem-se revelado um caminho sinuoso e lento e ainda muito distante da meta. Bairrão (1998) refere que não há dados científicos que comprovem que as crianças sem deficiência têm piores resultados, por estarem a ser educadas em turmas com alunos com NEE. Houve, pelo contrário, vantagem, pois esses alunos adquiriram mais competências, no respeitante à capacidade de cooperação e de compreensão do outro.

Os conceitos de integração e normalização contribuíram para mudanças que se refletiram na conceção de educação especial: os sistemas de educação separados foram questionados tanto do ponto de vista dos direitos humanos como da sua eficácia e surge um novo modelo de educação especial, baseado nas necessidades educativas especiais (Ainscow *et al.*, 2000).

A partir deste novo conceito, a educação especial passa a ser concebida como como um conjunto de recursos pessoais e materiais postos à disposição do sistema educativo, a fim de responder eficazmente às necessidades que possam apresentar alguns dos alunos (Rodrigues, 2007). Emergem, assim, novas correntes educacionais onde a “educação especial passa de um lugar a um serviço, sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades. Nasce as escolas inclusivas.” (Correia, 2005b:9).

É nesta conjuntura concetual que emerge o conceito de inclusão. O seu caminho foi marcado por um conjunto de políticas sociais, favoráveis à sua implementação, impulsionadas pelas Nações Unidas e UNESCO, regulamentadas nos vários documentos normativos daí emanados, destacando-se: Ano Internacional das pessoas com deficiência, em 1981; Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da Criança – 1989; Declaração Mundial de educação para Todos – 1990; Normas sobre a igualdade de oportunidades, para Pessoas com Deficiência – 1993 e a Declaração de Salamanca - junho de 1994, que se assumem como referências neste domínio.

Warwick (2001) assume a inclusão como um direito humano inalienável, o que significa que, em termos educativos, todos os jovens têm direito a serem incluídos na educação do ensino regular. Assim, o conceito de inclusão dá relevância à permanência do aluno na classe regular, sendo todos os serviços educativos prestados dentro da sala de aula, salvaguardando raras exceções. Decorrente destas premissas, todas as escolas deveriam reconhecer e responder às diferentes necessidades dos alunos e proporcionar-lhes apoios e serviços adequados. No

entender de Mil & Vila (1995, cit. Bairrão, 1998), a inclusão é uma atitude, uma convicção. Não é uma ação ou um conjunto de ações. É um modo de vida, um modo de viver juntos, fundado na convicção que cada indivíduo é estimado e pertence a um grupo.

Florian (1998, cit. Hegarty, in Rodrigues, 2001:81) utiliza a definição da "Inclusion International": "à oportunidade que pessoas com deficiência têm de participar plenamente nas atividades educacionais, de emprego, de consumo, de recreação, comunitárias e domésticas que são específicas do cotidiano social."

Sailor (1991, cit. Turnbull, Shank & Leal, 1995, in L. Correia, 2003a) refere que a inclusão tem uma base conceitual constituída por seis componentes:

1. Todos os alunos devem ser matriculados em escolas das suas localidades, porque lhes permite a integração social, o convívio e a criação de amizades.
2. A percentagem de alunos com NEE em cada escola/classe deve ser representativa da sua prevalência. Haverá assim uma responsabilização de todos os docentes e uma maior oportunidade dos discentes se relacionarem.
3. Nenhum aluno deve ser excluído da escola, devido à gravidade do seu problema.
4. Os alunos com NEE devem ser educados na escola regular, em contextos adequados à sua idade e nível de ensino.
5. O ensino em cooperação e a tutoria de pares são métodos de ensino a privilegiar, por propiciarem um grande leque de aprendizagens para todos os alunos, inclusive para os alunos com NEE.
6. Os apoios facultados pelos Serviços de Educação Especial não são apenas para os alunos com NEE, destinam-se, pois, a todos os docentes e alunos da escola.

Em suma, o conceito de inclusão não deve ser considerado um conceito inflexível, deve consentir que um conjunto de escolhas seja ponderado, sempre que a circunstância o imponha, importando entender, porém, que ele surge com uma missão, o de colocar crianças com NEE severas nas escolas de ensino regular das suas residências. Ao afastarmo-nos desta perspetiva, podemos estar a confundir a essência do conceito e, naturalmente, a olvidar cada vez mais a criança com NEE.

Esta asserção baseia-se na crença de que os sistemas educativos e as escolas têm de aprender a dar resposta a todas as crianças, incluindo as que têm limitações graves, de modo a garantir o seu êxito, e na percepção de que a escola deverá assumir-se como condutora de mudança, procedendo como fomentadora de uma

sociedade inclusiva. A inclusão procura, portanto, “encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE severas, nas classes regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais.” (Correia, 2003a):21).

Em Portugal, como se tem processado o atendimento escolar a estas crianças?

2. Evolução da Educação Especial em Portugal

Em Portugal, ao longo de décadas, o Sistema Educativo tem sido marcado por iniciativas governamentais no âmbito da Educação Especial. Especialistas da OCDE¹ (1984) dividem em três etapas a evolução da História da Educação Especial em Portugal. Silva (2010) acrescenta aos períodos propostos pela OCDE mais duas fases distintas, que denomina por “final do século XX” e “Início do século XXI”.

A 1.^a etapa abrange a 2.^a metade do sec. XIX, com a criação de asilos para surdos e cegos. Estas instituições eram privadas, recebendo um financiamento estatal quase nulo.

Em 1946, a criação das primeiras classes especiais, junto das escolas primárias, marca uma etapa relevante na história do Ensino Especial. Estas destinavam-se, no início, a crianças com deficiência física ou mental e, posteriormente, a crianças com inaptações escolares e debilidades ligeiras. A instituição que na época tinha a missão de orientar essas classes e proceder à formação dos seus professores era o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira.

A 2.^a fase, anos 60, define-se pela intervenção pública, que está cometida ao Ministério dos Assuntos Sociais. Foram criados o Instituto de Assistência a Menores, centros de educação especial e centros de observação e avaliação, de carácter médico e pedagógico. Estes estavam sob a alçada do Ministério da Saúde e Assistência e tinham como funções o despiste, observação e orientação de crianças para estabelecimentos de ensino especial ou similares. Assiste-se, igualmente, à organização dos primeiros cursos de especialização para professores.

A 3.^a etapa, início da década de 70, consubstancia a era da liderança do Ministério da Educação, que vai criar “as divisões de Ensino Especial dos Ensinos

¹ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

Básico e Secundário, abrindo assim caminho para a integração escolar.” (Bairrão, 1998:16).

O Ministério da Educação cria legislação específica para as estruturas educativas para pessoas com deficiência. De entre outras atribuições e competências, tomou a iniciativa de apoiar os estabelecimentos supracitados e, assim, assumir a responsabilidade pela formação de professores para crianças com NEE, no sentido da sua especialização, procedendo à reestruturação dos cursos até então ministrados no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira.

As alterações efetuadas na década de 70 enquadram-se no âmbito mais vasto das transformações políticas verificadas com a revolução de abril de 1974, sendo pela primeira vez consignadas na Constituição da República Portuguesa de 1976, nos seus artigos 69.º, 71.º, 73.º e 74.º, o direito de todas as crianças à proteção da sociedade e do Estado, e em particular o dos cidadãos com deficiências, que passam a gozar plenamente dos direitos e deveres consignados na Constituição.

No período de 1974, com a consagração da democracia, o movimento das associações de pais, com a colaboração de muitos técnicos e docentes, foi marcante para o desenvolvimento de atividades de cariz sócio-educativo e para a organização e criação de escolas para crianças com deficiência, sobretudo para a DID.

No que concerne a outro tipo de deficiências (sensoriais), existiam, neste período, algumas respostas estatais, não se podendo considerar suficientes e/ou eficazes do ponto de vista educativo e social. É através destas associações e cooperativas então criadas, que aparecem as primeiras escolas para crianças com DID, em todo o país, destacando-se as Cooperativas de Ensino e Reabilitação de Crianças Inadaptadas (CERCI's) que ainda, atualmente, são um importante parceiro na definição de soluções para esta população e, nalguns casos, um recurso especializado ao serviço da comunidade educativa.

Em meados dos anos 70, o Ministério da Educação organizou estruturas regionais de apoio, Equipas de Ensino Especial – apenas reconhecidas em 1988 com a publicação do Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88 –, visando o desenvolvimento do ensino integrado de crianças e jovens com deficiência visual, auditiva e motora, e mais tarde, também para atendimento de alunos com DID.

Remonta, ainda, aos anos 70, a criação de Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem (SADA). Estes serviços tinham uma função inovadora para a época, ao privilegiarem o apoio à escola e aos professores da turma, em detrimento do apoio

direto ao discente e ao adotarem uma perspectiva interdisciplinar, integrando , também, psicólogos nas equipas de docentes (Bairrão, 1998).

A 4ª etapa compreende os anos oitenta e a década de noventa. Na primeira década deste período, a Educação Especial norteia-se pelos princípios que podem ser resumidos sob a forma de três direitos fundamentais: o direito à educação; à igualdade e à participação na sociedade. Estes encontram-se consignados em vários diplomas legais, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo, que funda a sua filosofia em várias resoluções internacionais, como a Declaração de Salamanca para as Necessidades Educativas Especiais (Silva, 2010).

É de considerar como fulcral, para esta tentativa de consagração do direito, dever e responsabilização do estado e da sociedade civil perante as pessoas com NEE, a evolução dos conceitos, atitude e investigação científica e pedagógica nacional e internacional, relacionados com a Educação Especial e já explanados no ponto anterior. Não menos importante, foi o contributo das diversas atitudes reformistas que implicaram transformações no Sistema Educativo, desde os finais dos anos oitenta, decorrentes da sua Lei de Bases, para além das recomendações emanadas de organismos internacionais relativas ao acesso dos alunos com NEE ao sistema regular de ensino e a experiência de alguns anos de integração de alunos com DID nas escolas regulares.

A LBSE, ao ter subjacente ao seu constructo conceptual, os princípios “da universalidade do Ensino Básico, da unificação dos objetivos, da diferenciação das condições educativas e da integração escolar e social.” (Bairrão, 1998:58), engloba a Educação Especial no sistema de ensino, ao referir no artigo 18.º, que se deve dar primazia à integração em escolas regulares, “segundo modelos diversificados tendo em conta as necessidades de atendimento específico.”², referindo, ainda, que se pode processar em escolas especiais, “quando comprovadamente o exigir o tipo e o grau de deficiência do educando.”³.

Neste mesmo artigo, é atribuída ao Estado uma função fulcral na área do ensino especial, bem como à sociedade civil, sugerindo a organização de recursos e de soluções que contribuam, de forma positiva, para o processo educativo dos alunos com NEE.

Foi a partir da década de noventa que “a política educativa integrativa se generalizou nas escolas do ensino regular.” (Rodrigues, 2010:99), tendo sido criado

² Lei 46/86 de 14 de outubro, artigo 18º, ponto 1.

³ Lei 46/86 de 14 de outubro, artigo 18º, ponto 2.

um suporte legislativo e normativo que pudesse assegurar uma educação diferenciada. O Decreto-lei n.º 319/91 surge, de acordo com os princípios consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo, define o conceito de NEE e regulamenta algumas medidas do Regime Educativo Especial, de forma a permitir a integração de todas as crianças no sistema educativo. Houve uma profunda alteração no atendimento e organização dos alunos com deficiência e/ou que apresentam necessidades educativas especiais, através da substituição de classificações do tipo categorial e de cariz eminentemente médico, por critérios de natureza pedagógica: “aluno com necessidades educativas especiais”.

A educação integrada e a ideia de uma escola para todos são pressupostos para uma efetiva reorganização da Educação Especial, apresentada neste Decreto-Lei. A escola do ensino regular torna-se responsável por todos os alunos que acolhe: “a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se em meio o menos restritivo possível.”⁴ Preveem-se, de forma clara, as respostas educativas a oferecer para cada aluno, centrando a intervenção no discente e nas dificuldades que apresenta no acesso ao currículo.

Este decreto constitui, assim, um suporte legal para muitas medidas que vinham a ser experimentadas em diversas escolas do país, numa perspetiva de apoio centrado no aluno ou na própria escola. Preconiza um conjunto de medidas, cuja aplicação deve ser ponderada, tendo em vista a inclusão de alunos com DID na escola regular, definindo assim o “Regime Educativo Especial”, que incumbe à escola regular o desenvolvimento e empenho necessários e oportunos, de modo a responder aos problemas dos alunos, antes do seu encaminhamento para os Serviços de Educação Especial.

Vê-se reforçada a filosofia subjacente a este decreto, com a publicação do Despacho n.º 105/97, de 1 de julho, que define o regime aplicável à prestação de serviços de Apoio Educativo, em consonância com os princípios consignados na LBSE, particularmente nos seus artigos 17.º e 18.º, inscrevendo-se numa linha de intervenção que visa fazer da escola o centro privilegiado da ação educativa.

Este Despacho preconiza uma real concretização de um ensino diferenciado, de gestão e planificação integrada de recursos humanos e técnicos, de flexibilização curricular e de inovação nas estratégias e nos métodos de ensino utilizados no processo ensino-aprendizagem, procurando o desenvolvimento maximizado de todos

⁴ Decreto-lei n.º 319/91

os alunos. Decorrente destes imperativos, foram definidas condições organizacionais, metodológicas e de gestão dos apoios educativos.

São intervenientes privilegiados no apoio educativo, os órgãos de gestão e coordenação da escola/agrupamento de escolas, o (s) docente (s) da turma, o docente da educação especial, as auxiliares de ação educativa, as famílias, as equipas de coordenação dos Apoios Educativos, outras estruturas/serviços da comunidade: autarquias, saúde, segurança social, emprego, formação profissional, associações culturais e desportivas.

Os Apoios Educativos, integrando-se no projeto educativo da escola, têm uma dupla vertente prática de atuação: no (s) aluno (s), ao influir positivamente nas variáveis da aprendizagem e do desenvolvimento inerentes ao processo ensino e aprendizagem, e de regulação dos processos e condições, no que concerne à motivação e atribuições que os agentes fazem da escola e dos seus projetos de vida e de formação (Costa, 2003a).

Este despacho vem consagrar a oportunidade que a escola do ensino regular tem para atender a todos os alunos. Segundo Correia (1999:32) “Cabem às escolas regulares responsabilidades acrescidas no atendimento a crianças com necessidades educativas.”. Deste modo, a escola deixa de ser uma escola rígida, para ser flexível, que deve adaptar-se a cada aluno, para que este atinja o seu pleno desenvolvimento.

De acordo com este postulado, tenta-se criar condições propícias à diversificação das práticas pedagógicas e a uma eficaz gestão dos recursos especializados disponíveis, visando a melhoria da intervenção educativa.

Este despacho confere nítida prioridade à colocação de pessoal docente e de outros técnicos nas escolas, operacionalizando as condições para a integração e sucesso dos alunos.

Fundamental no caminho para a consagração da autonomia é o Decreto-Lei n.º 115-A/98, ao considerar a autonomia como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.”⁵. Parece ter-se ultrapassado a conceção de autonomia cingida ao cumprimento de normativos legais, evoluindo-se para uma conceção de autonomia construída pela própria escola e pela comunidade envolvente.

⁵ Art. 3.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio

Ao refletir sobre os diplomas legais, constata-se que germina uma “reforma-mudança” a partir do interior da escola e em interação com o exterior, que tem de ser construída pelas pessoas na complexidade dos contextos, num jogo de interdependências múltiplas e com base num processo de “aprendizagem organizacional”.

Ao falar-se de inovação e mudança, relembra-nos a necessidade de melhorar a “qualidade da educação” veiculada nas escolas, no sentido de oferecer a cada aluno um currículo e condições de aprendizagem adequadas às suas necessidades, possibilitando o sucesso educativo para todos, numa escola marcada pela diversidade, pela heterogeneidade e pela diferença.

Não se pode afirmar que esta legislação assegurou às escolas a capacidade de responder às necessidades de todos os alunos. A inclusão é, aliás, como afirma recorrentemente Mel Ainscow (1997), não tanto um acontecimento, mas um processo que tende para a constante melhoria da escola, de modo a promover a participação e aprendizagem de todos os alunos. Saliente-se que muitos regulamentos que posteriormente foram elaborados, especialmente no que concerne à autonomia das escolas, vieram cercear algumas das suas potencialidades e travar a sua ação. Contudo, é inquestionável que os princípios que norteiam estes despachos e as orientações para que apontam vão ao encontro destes princípios, constituindo um poderoso instrumento para o progresso educativo no nosso país.

O quinto período, início do século XXI, corresponde ao comprometimento dos nossos governantes com princípios basilares para a edificação de uma escola mais inclusiva, assistindo-se à reorganização da Educação Especial. É concebida legislação para garantir às escolas a capacidade de responder às necessidades de todos os alunos. É notória a preocupação com a diversificação de recursos materiais e humanos e o apetrechamento de espaços educativos integradores.

Em consonância com o mencionado, vem a ser publicado o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (no que respeita ao desenvolvimento curricular e à melhoria das aprendizagens dos alunos), que procura contribuir para a construção de uma “cultura da qualidade” na Escola e definir uma reorganização curricular para o Ensino Básico.

Todavia, não basta modificar as regras formais para reformar as realidades escolares. As reformas precisam de ser sentidas e não podem ser decretadas. Não é por acaso que os documentos do Ministério da Educação veiculam o discurso que têm de ser as escolas a construir e a desenvolver as suas pequenas reformas e as suas

mudanças. E esta é uma ideia característica de uma concepção de educação pós-moderna. A Escola de Massas trouxe as diferenças e a nossa escola atual tenta a todo o custo encontrar soluções (Lima,1996).

Enceta-se, deste modo, a marcha rumo a uma escola diferente, antevendo transformações significativas na forma de se fazer educação. A escola inclusiva, a ideologia pluralista ou igualitária passa a ser a melhor expressão dessa mudança e da metamorfose educativa.

Revogando o anterior documento legal (Decreto-lei n.º 319/91), surge o Decreto-Lei n.º 3/2008, publicado a 7 de janeiro, o qual regula, atualmente, os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar, ensinos Básico e Secundário do setor público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com limitações significativas de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Com este normativo, como já referido anteriormente, circunscreve-se a Educação Especial aos alunos com NEE de carácter permanente, concretizando a separação entre Educação Especial e os Apoios Educativos, que recebem os alunos com dificuldades de aprendizagem e faz a caracterização do público alvo, particularmente dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente.

No seu ponto 2, alterado pela Lei nº 21/2008 de 12 de maio, assinala os objetivos da educação especial para “a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional”.

Este diploma responsabiliza o conselho pedagógico na aprovação dos PEI e incumbe o grupo disciplinar de educação especial e os serviços de psicologia pela referenciação dos alunos.

No seu artigo 3.º, define as atribuições dos encarregados de educação, “têm o direito e o dever de participar ativamente, exercendo o seu poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho” (ponto – 1). A sua participação ativa é solicitada, igualmente, no processo de referenciação – artigo 6.º, ponto 1 – c) e na elaboração do programa educativo

individual – artigo 10.º que, nos seus pontos 1 e 2, define, respetivamente, a constituição da equipa para a elaboração do Programa Educativo Individual.

Com esta nova legislação, aparece, pela primeira vez, a figura do Plano Individual de Transição, a iniciar três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória – artigo 14.º, “destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social.”. É veiculado que as escolas ou agrupamentos de escolas devem instituir parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centro de recursos especializados ou outros, de modo a conseguirem as respostas educativas mais apropriadas.

A nível organizacional, as escolas devem contemplar no seu projeto educativo, as adequações necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens – artigo 4.º, podendo, para tal, serem criadas escolas de referência para diferentes problemáticas: surdez, cegos ou baixa visão, multideficiência e autismo.

Neste âmbito, o decreto-lei contradiz-se quando preceitua: a criação de uma escola democrática e inclusiva capaz de acolher e reter no seu seio grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos; a oferta de uma educação inclusiva, visando a equidade educativa e a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados; que todos os alunos têm necessidades educativas a que a Escola dá resposta, através de práticas educativas que assegurem a gestão da diversidade.

Rodrigues (2010) corrobora desta opinião, referindo que este novo diploma, em termos de princípios, preconiza a construção de uma escola de qualidade assente na promoção de uma escola democrática e inclusiva, norteadas para o êxito educativo de todas as crianças e jovens, respondendo à multiplicidade, incluindo todos os alunos. Refere, porém, que existe um enorme paradoxo neste diploma, pois, se por um lado, faz uma grande alusão, no seu preâmbulo, aos princípios da “escola inclusiva”, por outro, esquece-se dela e todo o seu articulado diz respeito ao apoio da Educação Especial a prestar aos alunos com NEE de carácter permanente, deixando assim, sem apoio, muitas crianças com necessidades educativas, a que a escola nem sempre consegue dar respostas adequadas.

Correia (2007), a este propósito, refere que os pressupostos de uma educação inclusiva não foram claramente consignados e operacionalizados no diploma: falta de operacionalização dos conceitos de Inclusão, Educação Especial e NEE; definição de um conceito estrito de necessidades educativas especiais; obrigatoriedade da

utilização da CIF para a elegibilidade e respetiva elaboração do Programa Educativo Individual das crianças com NEE; a preferência por um sistema de unidades e escolas de referência, podendo levar ao desenraizamento dos alunos com NEE do seu grupo.

Recentemente, foi publicada a Portaria n.º 275-A/2012⁶ de 11 de Setembro, que determina que os alunos com NEE que usufruíram de um CEI, durante o ensino básico, cumpram 80% do horário letivo fora da turma, e na maioria dos casos, fora da escola, em Centros de Recursos para a Inclusão (CRI). Rodrigues (2012) contesta o normativo, ao proferir que “o alargamento da escolaridade para os alunos com NEE (...) não pode significar a desvalorização da inclusão: pelo contrário é através da inclusão e da interação entre todos, que todos melhor se irão preparar para a vida pós escolar.” (Rodrigues, 2012, s/p).

Chegados à contemporaneidade e chegados à Educação Inclusiva, abordaremos o conceito, características e princípios que enformam a Escola Inclusiva.

3. Paradigmas da Escola Inclusiva

A escola integrativa tornou-se o palco privilegiado das desigualdades, visível no insucesso e no abandono escolar de inúmeros alunos (Rodrigues: 1998). Urge a renovação do sistema educativo vigente. Defende-se a criação de escolas competentes para acolher qualquer criança, independentemente das suas características físicas e/ou intelectuais, facultando-lhes recursos para o seu desenvolvimento académico e social.

Os discursos provindos da Declaração de Salamanca são consentâneos com os princípios consignados nas várias declarações das Nações Unidas, que culminaram no documento “Regras e padrões sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiências” (1993), no qual se apela aos Governos para assegurarem a educação de alunos com DID, integrando-os no Sistema Educativo. Daqui surge o novo conceito de escola, “a escola inclusiva”: “adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.”⁷.

Assiste-se a uma efetiva defesa dos direitos das crianças com NEE, no sentido de criar igualdade de oportunidades educacionais e tentando, de certa forma, responsabilizar a sociedade, uma vez que esta pode “rotular” sentimentos irreversíveis

⁶ Regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar.

⁷ Ponto 2 da Declaração de Salamanca

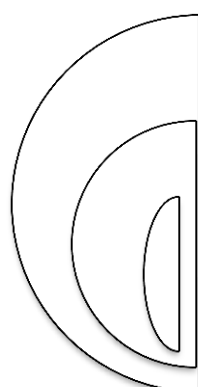
de incapacidade, constituindo este facto uma desvantagem para o aluno. Todos estes factos, de ordem política e social, contribuem, também, para consolidar a tendência integradora no campo da educação especializada, que forçosamente tem início na integração familiar e social. A integração escolar surgirá, naturalmente, se tivermos em conta os novos valores emergentes da sociedade. Há referência explícita de que se deve “assegurar às crianças com necessidades específicas condições adequadas ao seu desenvolvimento pleno aproveitando as suas capacidades.”⁸.

Apesar de existir alguma continuidade educativa entre o movimento da integração e o da inclusão, no respeitante ao atendimento a alunos com NEE, os modelos são quase opostos. A este propósito, Rodrigues (1998) afirma que a escola inclusiva não é um desenvolvimento do conceito de integrativa mas uma fratura com princípios da escola integracional. Enquanto a integração dá ênfase a apoios educativos diretos aos alunos com NEE, fora da sala de aula, a inclusão apela aos apoios indiretos dentro da classe regular e, apenas em situações excecionais, estes devem ser ministrados fora da classe regular: “o ensino é orientado para o aluno visto como um todo, considerando três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socioemocional e pessoal –, tendo por base as suas características e necessidades” (Correia, 2003a):22).

A escola tradicional confunde diversidade com igualdade e tornou-se ela própria um fator de exclusão. Ou seja, quando ambicionava ser parte da solução transformou-se em problema. A igualdade e diversidade são dois conceitos que a sociedade e a escola sempre tiveram dificuldade em diferenciar (Rodrigues, 1998).

No parecer do autor citado, subjazem princípios distintos aos modelos de atendimento, como se pode verificar pelo quadro síntese:

Quadro 1 – Modelos escolares



Escola Tradicional	<ul style="list-style-type: none">• Indivíduo abstrato• Produto• Uniformização• Currículo construído
Escola Integrativa	<ul style="list-style-type: none">• Categorias• Produtos diferentes• Aceita a diferença• Currículos diferenciados
Escola Inclusiva	<ul style="list-style-type: none">• Indivíduo e grupos coletivos• Processos• Diferenciação curricular• Currículo em construção

(Adaptado de Rodrigues, 1998)

⁸ Lei 46/86 de 14 de outubro, artigo 7º, alínea j).

3.1. Dilemas: entre a utopia e a realidade

A passagem dos ideais expressos nos documentos de política educativa para as práticas que efetivem a promoção da inclusão suscita dilemas e obriga a uma necessária vontade política e individual, dado que sem a colaboração ativa de todos os agentes da ação educativa não se implementam práticas inovadoras. Neste contexto, constatamos que os diferentes modelos inclusivos geraram dúvidas quanto à sua eficácia. Segundo Stainback e Stainback (1999) distinguem-se dois movimentos face à inclusão educacional de crianças com NEE graves na escola e sala de ensino regular. Um defende a colocação de todos os alunos com NEE graves na classe regular e outro, os argumentadores contra o movimento da inclusão.

Os questionadores do movimento da inclusão postulam que a escola regular não está preparada e que a integração é uma conspiração para reduzir os subsídios para os alunos com NEE. Referem que há necessidade de mais análise e mais estudo, que é preciso manter um *continuum* dos serviços e de tratamentos e intervenções especiais para os alunos com NEE.

Ainscow é um dos autores europeus que mais se destaca como defensor da Inclusão Total. Assumindo uma conceção de educação para todos, em que todos beneficiam com as transformações metodológicas e organizacionais destinadas aqueles que têm NEE, Ainscow (2000) concentra a sua reflexão sobre como torná-la realidade, segundo duas perspetivas distintas – a primeira, centrada nos professores, e na forma como estes podem ser ajudados a assegurar a aprendizagem de todos os alunos; a segunda centrada na escola, e como pode ser reestruturada de modo a apoiar os professores neste esforço.

No nosso país, Correia é o autor que mais se aproxima do pensamento de Lieberman, Kauffman e Heward, ao questionar o conceito e prática da Inclusão Total, advogando que o princípio da inclusão “não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija.” (1999:34). Por sua vez, Rodrigues e outros autores no domínio da Inclusão que com ele formam, desde 2005, o Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (FEEI), assumem uma postura mais concordante com os defensores da Inclusão Total.

No entender de Correia (2005), o conceito de inclusão tem encerrado interpretações ambíguas e díspares, que têm confundido todos os intervenientes na educação dos alunos com NEE. Se para uns, o movimento de inclusão diz respeito à

educação de todos os alunos, para outros é um conjunto de estratégias diferenciadas de ensino que se implementam para os alunos, sendo estas da competência dos professores da turma ou é, ainda, a integração de crianças nas escolas regulares das suas áreas de residência.

O discurso demagógico “entranhou-se” nas nossas escolas, por ser sedutor e conduziu a práticas educativas inadaptadas às necessidades dos alunos com NEE. Destacados cientistas (William Heward, Jonh Lloyd, M. Lieberman, D. Fuchs e L. Fuchs, cit. Correia, 2005) consideram que a escola negligenciou a inclusão dos alunos com NEE, por ter sobrevalorizado princípios neoliberais. A dimensão sociopolítica sobrepôs-se a todas as outras que respeitam às aprendizagens.

William Stainback, Susan Stainback e Barbara Ayres (cit. Correia, 2005), defensores da inclusão total, apelam para a necessidade de programações educativas individualizadas, quando se reportam às vantagens da inclusão para alunos com NEE mais profundas.

Mary Warnock, a criadora do termo NEE e figura de destaque em todo o movimento de inclusão, menciona que o conceito de inclusão tem andado a ser mal interpretado e que as crianças são quem suporta as consequências, acrescentando, também, que os ideais inclusivos nasceram de corações sinceros e que a sua implementação é “um legado desastroso”. Num seu relatório de 2005, que elaborou para a “Philosophy of Education Society of Great Britain”, sintetiza claramente como se processa o atendimento às NEE’s. O movimento inclusivo foi desvirtuado e as várias interpretações do conceito de inclusão conduziram a grandes desilusões. Constata, pois, que as respostas para os alunos com NEE se aproximam da negligência (Correia, 2005).

Florian (1998/2003:34) também o salienta, quando declara que “existe (...) um fosso entre a política e a implementação que devemos reconhecer e enfrentar. (...) que exista um tão grande consenso filosófico quanto aos direitos e concomitantemente uma tão grande divergência na prática.”

Rodrigues (2003:8) reitera ao declarar “a educação Inclusiva tem-se tornado num campo de polémicas em que se defrontam idealistas (...) e pragmáticos.”

Em síntese, tanto proponentes como críticos estão de acordo num aspeto: para que a inclusão tenha sucesso é imperiosa uma reorganização do atendimento prestado, podendo-se concluir que “os obstáculos à integração de alunos com NEE nas escolas de ensino regular (...) colocam-se nos aspetos organizacionais e na racionalização do sistema e dos recursos neles existentes.” (Bairrão, 1998:296). E o

autor assume um certo pessimismo em relação à implementação de uma escola inclusiva, devido ao facto de existirem dificuldades quer a nível jurídico, legislativo, educacional, científico, organizacional e financeiro.

3.2. Escola Inclusiva: princípios e particularidades

Na Declaração de Salamanca (1994), para além dos princípios já expostos, é visível a preocupação em facultar um guia para planificar a atuação na área das NEE. Este deve ser ajustado e complementado por planos de intervenção locais, conforme os seus requisitos próprios. Neste âmbito, são dadas diretrizes consistentes, que se mostram como “instrumento orientador para todos os que queiram enveredar pelo caminho da educação inclusiva, sejam eles professores, políticos, governantes, pais, membros de organizações não-governamentais ou funcionários de serviços públicos.” (Costa, 2006:15). Estas orientações compreendem os domínios: Política e organização; Fatores escolares; Recrutamento e treino de pessoal docente - Aposta na formação inicial, em serviço e contínua; Serviços externos de apoio; Áreas prioritárias; Perspetivas comunitárias; Recursos necessários.

O conceito de educação inclusiva tem modificado a filosofia que subjaz ao processo de educação para todos os alunos, principalmente daqueles que apresentam NEE, norteados-se por um conjunto de premissas, dos quais se salientam:

- “-Os alunos com NEE têm o direito de, sempre que possível, serem educados em ambientes inclusivos.
- Os alunos com NEE são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos.
- Os alunos com NEE devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar sucesso.
- Os alunos com NEE devem ter acesso a serviços de apoio especializados, quando deles necessitem, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades.
- Os alunos com NEE devem ter acesso a um currículo diversificado.
- Os alunos com NEE devem ter oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em atividades extraescolares, em eventos comunitários, sociais e recreativos.” (Correia, 2003a): 20).

Porter (1998) e Correia (2005) definem a educação inclusiva como sendo um sistema de educação, onde os alunos com necessidades educativas especiais frequentam salas de aula regular, adequadas para a idade, com companheiros que não têm NEE e onde lhes são facultados os apoios indispensáveis às suas necessidades individuais, de forma a alcançarem os mesmos objetivos que os seus colegas, mas por percursos distintos.

Perrenoud (2000), por sua vez, declara que a educação inclusiva é um repto que envolve a escola e que a impulsiona para novas políticas organizacionais e pedagógicas, conducentes a uma maior abertura à comunidade, exigindo não só a mudança de atitude dos que pertencem diretamente ao contexto escolar, mas também a de toda a comunidade circundante e sociedade, inclusive.

Correia (2008a) corrobora desta posição, ao defender que os princípios que subjazem à filosofia inclusiva se alicerçam no espírito colaborativo e na participação de todos, dando enfoque a quatro características essenciais: sentido de comunidade, liderança, colaboração/cooperação e formação de professores.

Porter (1997) define quatro princípios orientadores para o êxito da escola inclusiva:

- Formação contínua – a formação de professores tanto do ensino regular como de educação especial é essencial para a supervisão de saberes e competências;
- Diferenciação curricular – o currículo comum deve garantir um ensino diferenciado, de forma a que todos os alunos do grupo-turma tenham acesso às aprendizagens;
- Ensino com níveis diversificados - o professor do ensino regular deve planificar as unidades curriculares em conformidade com as necessidades dos alunos;
- Equipas de resolução de problemas – Estas podem acompanhar os professores e concorrerem, deste modo, para a resolução dos problemas escolares.

Ainscow (1996) também postula que o sucesso da escola inclusiva se deve à liderança eficiente da direção da escola, comprometida em dar respostas às necessidades de todos os alunos. O parecer de Correia (2005) é convergente, quando refere que “é ao órgão diretivo que cabe a tarefa de dar o pontapé de saída no que diz respeito à transformação da escola numa comunidade de aprendizagem (...) que tenha por base os princípios da inclusão.” (Correia,2005:23,24).

Ainscow e Booth (2000), no Centre for Studies on Inclusive Education, concebem, juntamente com vários outros colaboradores, o “Index for Inclusion – Developing Learning Participation in School”, onde propõem um conjunto de indicadores inclusivos, assente em três áreas fulcrais: culturas, políticas e práticas inclusivas. Este documento assume-se como “guia para as escolas que procuram aumentar a inclusão nas suas práticas.” (Rodrigues, 2003:97).

As diligências para a melhoria escolar são, inequivocamente, a maneira de procurar instituir práticas inclusivas:

1. “Criando Culturas Inclusivas:

Construindo Uma Comunidade - Tudo é feito para que todos se sintam bem vindos; Os alunos ajudam-se uns aos outros; Os profissionais colaboram uns com os outros; Profissionais e alunos tratam-se com respeito; Profissionais e pais trabalham em parceria; Profissionais e órgãos de gestão trabalham em conjunto; A comunidade local está envolvida com a escola.

Estabelecendo Valores Inclusivos - Existem altas expectativas relativamente a todos os alunos; Profissionais, alunos e pais/encarregados de educação, partilham uma filosofia de inclusão; Todos os alunos são igualmente valorizados; Profissionais e alunos são tratados como pessoas que desempenham um papel na vida da escola; Os profissionais procuram eliminar todas as barreiras à aprendizagem e à participação na escola; A escola esforça-se por minimizar as práticas discriminatórias.

2. Produzindo Políticas Inclusivas:

Construindo uma Escola para Todos - Os novos profissionais são ajudados a integrar-se na escola; A escola esforça-se por admitir todos os alunos da sua comunidade; A escola torna o seu edifício acessível a todas as pessoas; Os novos alunos são ajudados a integrar-se; A escola organiza os grupos valorizando a diversidade.

Organizando Suportes para a Diversidade - Todas as modalidades de apoio estão articuladas entre si; A formação contínua ajuda os profissionais a responder à diversidade; As respostas às Necessidades Especiais são respostas inclusivas; O apoio educativo reduz as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos.

3. Desenvolvendo Práticas Inclusivas:

Organizando a Aprendizagem.

O ensino é planeado tendo em conta a diversidade dos alunos; As aulas encorajam a participação de todos os alunos; As aulas desenvolvem uma compreensão das diferenças individuais; Os alunos estão ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem; Os alunos aprendem de forma cooperativa; A avaliação encoraja a melhoria dos resultados dos alunos; A disciplina na sala de aula é baseada no respeito mútuo; Os professores planificam, ensinam e refletem sobre os resultados em equipa; Os professores preocupam-se em apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos; O trabalho de casa contribui para a aprendizagem de todos; Todos os alunos participam nas atividades extracurriculares.

Mobilizando Recursos - . As diferenças dos alunos são utilizadas como recursos para o ensino e aprendizagem; A formação especializada dos profissionais é bem rentabilizada na escola; Os profissionais desenvolvem medidas para apoiar a aprendizagem e participação; Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados; Os recursos da escola são equitativamente distribuídos para darem suporte à inclusão.” (Ainscow, 2003:114).

Conglutinando e examinando estes diversos princípios para a edificação de escolas inclusivas, podemos constatar que as diferentes óticas dos autores citados apresentam semelhanças. São unânimes, por exemplo, a referir que é primordial a existência de um corpo docente comprometido em facultar um ensino diferenciado a todos os discentes. Reforça-se, assim, o papel decisivo do professor na implementação da inclusão. Decorrente deste pressuposto, é crucial o investimento na formação contínua de professores na área da Educação Especial para que estes consigam redarguir às complexidades da escola inclusiva.

Nesta linha de pensamento, e baseando-nos nos pressupostos e princípios postulados por Porter (1997;1998), Correia (2005;2008a) e Perrenoud (2000), e considerando que os alunos são os protagonistas da educação, urge repensar as estruturas presentes nas escolas para que estas respondam às necessidades de todos aqueles que as frequentam, quer sejam ou não alunos com NEE. Há que edificar e promover a presença de um único sistema educativo em desabono da dualidade de sistemas (regular e especial) tantos anos praticado na educação nacional (Correia, 1999). Há que considerar a diversidade e promover a prática de estratégias pedagógicas e de recursos educativos específicos que se ajustem às diversas necessidades dos alunos.

Enfatiza-se a necessidade de uma flexibilização curricular e a indispensável informação e pesquisa que possibilitem incluir todas as crianças na escola regular. A gestão escolar é um aspeto relevante, pois as escolas, enquanto comunidades responsáveis pelo êxito de cada educando, devem implementar uma gestão mais flexível, que redimensione recursos pedagógicos, diversifique as ofertas educativas, favoreça a entreaajuda, garanta o apoio aos alunos com NEE e promova e estreite relações com os pais e com a comunidade.

Implica, portanto, mudanças efetivas nos preconceitos e discriminações apresentadas pelos professores, pais, especialistas e demais elementos da comunidade educativa. É premente conceber e viver a diferença como algo de positivo e de que se gosta, e levantar, deste modo, muitas das barreiras que impedem as escolas de adotarem políticas e práticas mais inclusivas.

Em síntese, estamos convictos de que é na sensibilidade da admissão de cada aluno, com as suas particularidades e necessidades distintas e no compromisso com a maximização de todo o seu potencial que deve ocorrer o nosso maior investimento. Somos, por conseguinte, a favor da inclusão de todas as crianças com NEE na escola regular, todavia, avaliando criteriosamente, se a inclusão, a tempo inteiro, na sala de aula, é a melhor solução.

3.3. A (re) definição dos papéis dos agentes educativos

Uma escola que se designe como inclusiva deve ter as seguintes características:

”um sentido de comunidade e de responsabilidade, uma liderança crente e eficaz, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte de educadores, professores e demais profissionais de educação, disponibilidade de serviços, criação de parcerias, designadamente com os pais,

ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional continuado e participação total.” (Working Fórum on inclusive schools, 1994, cit. Correia, 2003a): 30).

Nesta sequência de pensamento, a gestão de uma escola é determinante para a implementação de uma filosofia inclusiva. Compete a este órgão a tarefa de, juntamente com os professores, levar todos os agentes educativos a terem um sentimento de pertença em relação a um projeto educacional, que tenha subjacente os princípios da inclusão. Também da sua responsabilidade é a definição dos critérios de apoio a alunos com NEE. Cabe-lhes a missão de criar ambientes favoráveis à partilha de responsabilidades na identificação e resolução de problemas, constituindo-se, como refere Correia (2003a), equipas de planificação inclusiva e as de colaboração. As primeiras, têm como finalidade primordial planear, dinamizar e avaliar o projeto de escola facilitador da inclusão. As segundas, têm por objetivo a tomada de decisões iniciais sobre como responder às necessidades educativas de um aluno.

A entreaajuda e a colaboração no corpo docente e discente são requisitos basilares numa escola que se queira inclusiva. Perspetiva-se assim uma mudança grande no papel do professor e dos restantes elementos da comunidade educativa:

“a construção de equipas de colaboração, a existência de tempo para trabalho em equipa, o reconhecimento de que os professores são capazes de resolver problemas e de desenvolver investigações são aspetos reconhecidos como básicos para que o processo de colaboração seja eficaz.” (Lipsky & Gartner, 1997, cit. Correia, 2003a):34).

Os alunos com NEE necessitam, por vezes, de serviços especializados, pelo que os professores precisam de comunicar e colaborar com outros profissionais de educação, psicólogos, médicos, assistentes sociais ou terapeutas. Este processo tem mais êxito, se os intervenientes “partilham a mesma agenda, as pessoas-chave estão presentes, os papéis de cada um estão bem definidos e é aprovada uma programação com base numa planificação partilhada.” (Hunter, 1999, cit. Costa, 2003:34).

Em síntese, a existência de equipas de colaboração e de tempo para trabalho em equipa, a convicção de que os docentes têm capacidade para a resolução de problemas e para desenvolver pesquisas, são premissas fundamentais para que a colaboração seja eficaz.

Por outro lado, para que a escola norteie a sua ação por uma real inclusão, é basilar que os professores “disponham de conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma classe, crianças diferentes, com capacidades diferentes de aprendizagem e

com níveis diferentes de conhecimentos prévios; os gestores escolares saibam como modificar a organização do estabelecimento educativo e saibam fomentar a auto formação dos professores.” (Costa, 1996:154).

3.3.1. Desafios colocados ao professor

Perrenoud (2000) confere ao docente a função de mediador intercultural, organizador de uma vida democrática e intelectual, um agente da mudança. Gomes (2001), “ser professor no século XXI é ser alguém que, sobretudo, sabe relacionar-se pessoalmente com cada aluno e com cada pessoa, respeitando a diferença que identifica cada um.” (Gomes, 1997, in Santos, 2007:201).

Ainscow (1996) perfilha a opinião que é na prática reflexiva que o docente resolve alguns problemas vivenciados na escola, argumentando que esta atuação os instiga a aprenderem com a sua própria experiência, o que potencia a procura de respostas para as dificuldades diárias e estimula o trabalho cooperativo entre professores.

Esta posição é reiterada por Santos: “com base na reflexão, os professores constroem o seu saber profissional, potenciando o desenvolvimento de uma ação responsiva e ajustada às situações contextuais.” (Santos, 2007:208).

O professor é incumbido de novas funções pedagógicas: “organiza situações de aprendizagem, observa a ação dos alunos e intervém em função das necessidades que diagnostica para fazer com que os discentes adquiram os meios de conhecimento e de ação necessários à sua progressão nas aprendizagens.” (Postic, 1995:22).

Opinião convergente é a de Morgado (2003:80), ao referir “ as boas práticas educativas ocorrem quando os professores operacionalizam formas de diferenciação no seu trabalho, gerindo o currículo para todos os alunos do grupo, com a convicção de que todos podem realizar progressos nos seus percursos educativos.”.

Opinião similar apresenta Clark e colaboradores “o êxito da educação inclusiva depende da capacidade de resposta dos professores à diversidade na sala de aula.” (Clark & colaboradores, 1995, cit. Wolger, 2003:128).

Morgado (2003) realça o trabalho colaborativo entre o professor do ensino regular e o de Educação Especial. Correia (2003b) afirma, por sua vez, que o professor de Educação Especial, enquanto recurso nuclear na “arquitetura” dos apoios educativos na escola, colabora na sensibilização, formação e dinamização da comunidade educativa, através da articulação com os órgãos de gestão e

coordenação da escola. Deste modo, é parceiro excepcional destes órgãos, do diretor de turma e dos outros docentes, profissionais de educação e serviços, na elaboração e desenvolvimento do projeto educativo e na enumeração/identificação de necessidades individuais, da escola e de outros recursos que, não se consumindo na escola, constituem mais valia para o sucesso educativo.

Organizados os apoios desta forma, criar-se-ão redes de interajuda entre todos os serviços e entidades que intervêm no processo educativo dos alunos, assegurando as condições ambientais e pedagógicas que possibilitem a humanização da escola, a efetiva promoção da igualdade de oportunidades e a implementação de uma pedagogia diferenciada.

O docente do ensino regular, assumindo o papel primordial no desenvolvimento do trabalho pedagógico e educativo dos alunos, no seu conjunto, e com cada um deles, considerando também aqueles que apresentam necessidades educativas especiais, avaliará, em cooperação com os docentes de Educação Especial e outros profissionais de educação, as melhores estratégias para a implementação de uma pedagogia diferenciada, fomentadora do sucesso de todos os alunos: “um programa inclusivo exige que os serviços estejam organizados numa perspetiva de apoio colaborativo, que substituam o modelo tradicional, baseado na “avaliação do aluno.” (Porter, cit. Pereira, 1999:68).

No seguimento da programação e avaliação pedagógica, estabelecida cooperativamente entre docente de educação especial e docente da turma, o auxiliar de ação educativa será auxiliado por estes profissionais na perceção das necessidades pedagógicas, técnicas e sociais dos alunos com necessidades educativas especiais, procurando envolver-se e comprometer-se no desenvolvimento do trabalho educativo. Neste sentido, proceder-se-á a uma explicitação das funções que lhe cabem desenvolver de acordo com o plano.

A família, como os outros educadores do aluno, deve, analogamente, ser apoiada e comprometida na enunciação, decisão e implementação do programa educativo do seu educando, nas escolhas metodológicas que é necessário fazer e lhe são inerentes e na mudança entre os diversos níveis dos sistemas de educação e formação.

A dinamização dos outros serviços da comunidade: autarquias, saúde, segurança social, emprego, formação profissional, associações culturais e desportivas, para a formação de redes de articulação e de apoio interserviços que concretizem as orientações adotadas, em conjunto, pelos vários agentes da comunidade educativa,

facultam a rentabilização de esforços e a gestão integrada de recursos por todos desejada, propiciadora da implementação de uma ação educativa e de formação de caráter sistémico e ecológico (Correia, 2003b).

No entender deste autor, a concretização destes intentos torna premente que a intervenção junto dos professores das turmas se concretize por um efetivo apoio na diversificação das práticas pedagógicas e na dinamização de metodologias e estratégias propiciadoras da gestão de grupos heterogéneos, de trabalho cooperativo, de tutoria pedagógica, de trabalho de projeto. Assim, na planificação do trabalho da turma e na construção, gestão e avaliação dos planos e programas educativos individuais, deverá reconhecer-se uma organização curricular flexível, ponderando a situação única que cada aluno torna emergente.

No que concerne ao trabalho com os alunos com NEE, Correia (2003b) é da opinião que o apoio deve ser, preferencialmente, assumido pelo docente da turma, diretamente junto do aluno, ou pelo docente de educação especial, após prévia concertação com o docente responsável, durante algum período de tempo e, nos casos em que se justifique, a concretização de determinadas estratégias pedagógicas específicas. Também nas situações em que se declare benéfico um apoio intenso para além do tempo letivo junto de alunos com dificuldades temporárias nas aprendizagens – leitura, escrita, cálculo – por forma a aceder funcionalmente à maioria dos conteúdos curriculares, tal deverá ser previsto, considerando-se como de caráter excecional e determinado apenas pela insuficiência de todas as outras deliberações menos segregadoras que foram implementadas. Quando o acesso ao currículo envolva a inserção de técnicas ou linguagens alternativas ou de equipamento específico (alunos com deficiência visual, motora, auditiva ou multideficiência) o docente de educação especial poderá, igualmente, apoiar diretamente o aluno.

O mesmo autor refere que o trabalho de apoio ao professor do ensino regular manifestará uma dupla vertente contextual: na sala de aula, através de trabalho de equipa entre este e o docente de educação especial ou fora da turma, sabendo-se que nestas situações o docente de Educação Especial desenvolverá espaços de reflexão e de diálogo entre pequenos grupos de professores da escola, sobre os temas que cada situação específica do processo ensino-aprendizagem o torne fundamental.

Não obstante, estudos neste âmbito referem que muitos professores ainda evidenciam alguma resistência à inclusão dos alunos com NEE, fundamentalmente dos que apresentam um défice cognitivo, referindo que os recursos humanos são escassos, os recursos materiais insuficientes e o trabalho cooperativo reduzido.

Ainscow (1997), a este propósito, afirma que os docentes se socorrem da falta das condições para justificar a sua falta de capacidade para lidar com a situação, colocando fora da sala de aula a resposta educativa: “observa-se que a falta de recursos humanos e financeiros transforma aquilo que se chama educação inclusiva numa *full inclusion* forçada, isto é, a colocação de um aluno com NEE na sala regular sem nenhum atendimento especial.” (Mattos, 2004:59).

Assistimos, por conseguinte, por parte dos docentes, à adoção de uma visão mais descrente sobre a inclusão: “ainda se detetam muitas resistências veladas de professores, de decisores políticos, de administrativos, de outros pais, etc., quando não assumem outras posições mais discordantes.” (Fonseca, 2002:19). cremos, todavia, que o professor, ciente da sua função de educador, não olvida o facto de que cada aluno é um aluno diferente e que merece uma resposta educativa apropriada. No sentido de uma efetiva inclusão, ninguém se pode demitir da sua função para que o projeto se concretize e não passe apenas de ideais ...

“quando a criança com NEE é meramente colocada na classe regular sem os serviços de apoio de que necessita e/ou quando se espera que o professor do ensino regular responda a todas as necessidades dessa mesma criança sem o apoio de especialistas, isto não é inclusão – é educação irresponsável. Todos nós devemos estar preparados para denunciar situações em que a criança é “atirada” para a classe regular sem apoios adequados. Infelizmente, em muitas comunidades, alguns administradores estão a tentar promover estes “despejos” chamando-lhes inclusão.” (Correia, 1997, cit. Correia, 2003:38).

3.4. Resposta(s) educativa(s) à diversidade

Trabalhar com a diversidade constitui um dos maiores reptos das escolas e das salas de aula. Apesar da inclusão se poder estruturar de vários modos e a múltiplos níveis é ao docente, como acabámos de referir, que compete superintender a crescente diversidade e as necessidades dos discentes nas salas de aula e na escola e adequar ou reestruturar o currículo para responder às necessidades de todos os alunos, com e sem NEE.

Benavente (cit. Niza, 1996) explica que diferenciar não significa individualização no sentido do trabalho do professor, face a cada aluno. As regulações e os percursos é que podem ser individualizados, num contexto de cooperação educativa. Numa educação diferenciada, criam-se situações que permitem partilhar o que cada um tem, a partir do que cada aluno sabe, exigindo uma grande atenção e organização das atividades, por parte do professor. Em suma, a diferenciação “reside

na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno.” (Meirieu, Vecchi, Visser, Perrenoud, cit. Cadima, 1997:14).

Gregório (1997) salienta algumas condições necessárias para se promover a diferenciação. Sendo a sala de aula o local privilegiado da atividade da turma, é necessário organizar o espaço, adaptando a disposição da sala às várias atividades (ensino simultâneo, trabalho de grupo, trabalho individual). Nesta linha de pensamento, é importante colocar os materiais em sítios estratégicos, criar áreas específicas para certas atividades. Este autor aponta mesmo a organização do espaço da sala de aula como um obstáculo à mudança.

Outros autores referem mesmo: “só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios que devem orientar e garantir o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola inclusiva.” (Niza, 1996:147).

Escolas inclusivas terão de ter uma gestão pedagógica forte que propicie um planeamento conjunto dos programas educativos, uma implementação compartilhada e uma avaliação exigente. Aprender é um processo dependente de uma grande variedade de estratégias “instrucionais” usadas pelos docentes de forma a facilitar as aprendizagens dos seus alunos. O apoio de pessoal auxiliar é também fundamental para que o transfer das aprendizagens seja efetivo em situações do dia a dia.

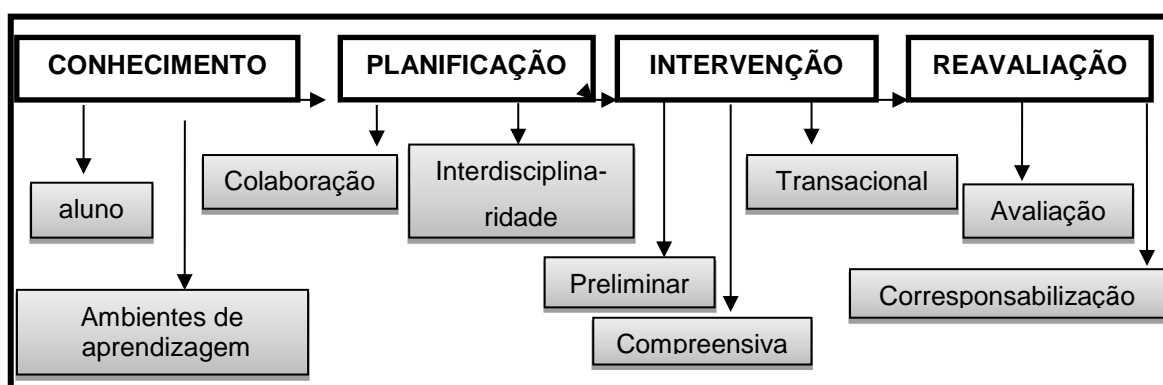
Neste âmbito, Correia (2003a) considera que será um cruzar de discursos, o social, o legislativo e o psicopedagógico, consubstanciados no “discurso educacional”, o que melhore se adequará às necessidades dos alunos com NEE. A meta principal do “discurso educacional” consiste em responder às necessidades de todos os alunos, prioritariamente dos alunos com NEE, tendo subjacente três premissas basilares, que permitem ao aluno com NEE aceder ao currículo comum do ano em que encontra:

1. “O problema pode ser visto como emergente de fatores sociais (pobreza, expectativas família/escola, diferenças culturais...).
2. O problema pode ser visto como emergente dos ambientes de aprendizagem do aluno (ensino inadequado, recursos materiais insuficientes, recursos humanos inexistentes ...).
3. O problema pode ser visto ao nível do aluno, exigindo uma condução educacional individualizada no sentido de se “identificar” e “avaliar” as suas necessidades educativas “especiais” (observações e avaliações individualizadas.” (Correia, 2003a):23).

Correia expressou este discurso, integrado no modelo que concebeu, nomeando-o como Modelo de Atendimento à Diversidade (Quadro 2). Este é um

modelo que defende o atendimento do aluno com NEE na classe regular, mas possibilita, quando o êxito escolar não puder ser atingido, a possibilidade de um *continuum* educacional, definindo-se a modalidade de atendimento dos alunos com base no seu Programa Educativo Especializado (PEI). Julgamos fundamental expô-lo, sumariamente, pois ilustra, de forma concreta, um modo de atendimento assente nos princípios atrás referidos.

Quadro 2 – Modelo de atendimento à diversidade (MAD)



(Adaptado de Correia, 2003a):25)

O Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) funda-se numa filosofia educacional e ecológica, que demanda soluções apoiadas em boas práticas educativas, antes de encaminhar os alunos para os serviços de educação especial (Correia, 2008d). Este modelo tenta facultar, portanto, uma intervenção atempada, assim que o aluno principia a evidenciar problemas nas suas aprendizagens, assegurando-se de que este recebe “apoios adequados baseados no uso de estratégias apoiadas na investigação.” (Correia, 2003, Gresham, 2002, Heward, 2006, in, Correia, 2008d):29).

O MAD alicerça-se em quatro componentes essenciais – conhecimento do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem; planificação apropriada, apoiada nesse mesmo conhecimento; intervenção adequada, que se apoia nas componentes anteriores; e verificação, concernente a um conjunto de deliberações respeitantes à adequação da programação elaborada para o aluno.

Cada uma destas fases é caracterizada por atos e desígnios específicos, levados a cabo por diferentes intervenientes no processo, que, cooperando entre si, assumem papéis diferenciados mas sempre preciosos ao longo da intervenção.

O processo que lhe subjaz abarca cinco fases primordiais de avaliação (Correia, 2008d) – (1) Avaliação Inicial/preventiva e (2) Avaliação/Preliminar – ambas precedentes à elegibilidade dos alunos para os serviços de educação especial; (3) Avaliação Compreensiva – que abrange a provável elegibilidade para serviços e apoios de educação especial e sequente elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI); (4) Avaliação Transacional – a concretizar quando o aluno está a concluir a vida escolar e se prevê a inserção no mundo laboral e (5) a etapa de Verificação, que possibilita aferir “se o aproveitamento da criança está em consonância com os procedimentos educacionais preconizados.” (Correia, 2008d:90).

As crianças e jovens com NEE deverão beneficiar dos apoios individuais e de todas as outras ajudas que os auxiliem a aproximar-se dos comportamentos adaptativos comuns à sua idade e ao meio em que se inserem. Deverá ser feito todo o esforço para satisfazer as necessidades individuais de todos os estudantes através de um currículo versátil, aplicado na sala de aula regular. O planeamento compartilhado entre Escola, Família e Comunidade são fundamentais para o desenrolar deste processo.

As escolas, portanto, devem procurar formas bem sucedidas de educar todos os alunos, incluindo aqueles que possuem deficiências profundas, identificando e construindo alternativas favoráveis ao processo do seu desenvolvimento sócio-cognitivo. (Correia, 2008c).

3.4.1. Práticas de sala de aula eficazes

A dificuldade reside em descobrir meios de organizar as escolas e as salas de aula, de maneira a que todos tenham sucesso educativo: Para muitos alunos “a sua participação na escola constitui uma experiência insatisfatória, deixando-os desencorajados em relação às suas próprias capacidades e desiludidos acerca do papel da educação na sua vida.” (Glasser, 1990; Smith e Thomlison, 1989, cit. Ainscow, 1997:14).

Como podem os docentes ser auxiliados a estruturar as suas salas de aula, no sentido de assegurar a aprendizagem para Todos e como podem as escolas ser reorganizadas, de maneira a facilitar o trabalho docente, neste âmbito? Um relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2005) indica sete grupos de fatores que provaram ser eficientes na educação inclusiva: Ensino cooperativo; Aprendizagem cooperativa; Resolução Cooperativa de Problemas;

Grupos heterogêneos e Abordagens de Ensino Eficaz. Para os 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, sugere ainda o Ensino por Áreas Curriculares e as Estratégias Alternativas de Aprendizagem.

Neste mesmo relatório é mencionado que estudos de 1998 e de 2003 indicam que a inclusão no 1.º ciclo funciona, não obstante, nos 2.º e 3.º ciclos tem suscitado problemas. A organização por disciplinas de complexidade gradual e as diferentes estratégias organizacionais são apontadas como as possíveis causas. A solução, segundo investigações deste mesmo organismo, passa pela introdução de um modelo de ensino por áreas curriculares, que preconiza a permanência dos alunos na sua própria área, a qual é constituída por um número reduzido de salas de aula e uma pequena equipa de docentes para a totalidade das disciplinas, garantindo-se, por conseguinte, um ambiente estável, propício à organização de um ensino diferenciado, onde os alunos ganham um sentido de pertença e os professores têm mais oportunidades de cooperação e de formação informal.

No parecer de Ainscow (1997) existe um conjunto de recursos e de pesquisas relativas à eficácia do trabalho docente e às experiências de professores excecionais, que têm conseguido criar ambientes educativos diversificados, onde os diferentes alunos conseguem participar e ter sucesso. A existência de recursos materiais não é determinante para uma escola inclusiva; mais importante será a maneira como a atividade é concetualizada. Existem, pois, três pontos determinantes na construção de uma sala de aula inclusiva: Planificação para a turma, que abranja todos os alunos como um todo; Trabalho em equipa e a improvisação; Eficiência na utilização dos recursos naturais, que podem promover as aprendizagens dos alunos. Os próprios alunos são disso um exemplo: “os alunos representam uma fonte rica de experiências (...) pode insuflar uma imensa energia adicional às tarefas e atividades em curso.” (Ainscow, 1997:16).

No contexto da Educação Especial, muitos autores consultados sublinham a importância de mais do que possuir um vasto repertório de estratégias, é essencial conhecer o processo de aquisições, habilidades, competências e atitudes e as metodologias que as suscitam ou reeducam nas crianças, para quem os métodos e as estratégias comuns de aprendizagem não são eficazes.

Sprinthall (1993) bem como outros autores ligados à área da psicologia educacional enumeram, como estratégias de ensino, as teorias de aprendizagem prática, os métodos e modelos de ensino, os métodos individuais, as planificações de aulas, as variações das estruturas, a disciplina dos alunos, a forma de questionar e o

uso de testes/avaliação. Este conjunto explícito de estratégias é, segundo este autor, muito importante para o professor que as tem de dominar antes de poder alcançar uma verdadeira flexibilidade na sua ação. Flexibilidade que, no caso da educação de crianças com NEE, é crucial e que se tem centrado, segundo esta perspetiva, como dificuldade, pelo facto de faltar diversidade aos métodos usados.

Essa dificuldade parece acontecer, porque os professores insistem numa abordagem muito estruturada e centrada na tarefa simples. Cadima (1997) comenta a fragilidade de uma abordagem única no trabalho com crianças com NEE, referindo que é necessário um sistema verdadeiramente adaptativo, e não uma nova manta tipo panaceia escolhida, porque produz algumas melhorias médias.

Sprinthall (1993) defende um sistema com diversas componentes, não advogando uma solução única e eficaz, propõe que se combine os vários elementos do sistema para obter resultados de sucesso. O sistema deste autor é constituído por uma sequência de princípios, tais como: o ensino preciso; aprendizagem cooperativa; acompanhamento individual ou tutoria; treino de competências sociais; ajustamento e desajustamento gradual.

Ainscow (1997) demonstrou que a aprendizagem de estratégias é facilitada pela aprendizagem cooperativa. Esta estratégia constitui um modelo de apoio que encoraja os professores a ajudarem-se entre si.

Concretamente, no respeitante às estratégias pedagógicas, é necessário que exista um currículo comum a todos os alunos, garantindo-lhes um ensino com níveis diversificados e as mesmas oportunidades de se desenvolverem positivamente nas atividades de turma. Tudo isto tem como base uma filosofia do “aprender fazendo”.

Um currículo inclusivo tem como base processos e conteúdos que facilitam a colaboração entre alunos e professores, para que cada aluno consiga atingir uma aprendizagem significativa.

Porter (1997) refere que todos os alunos devem usufruir de boas práticas pedagógicas, uma vez que todos eles têm estilos e modos de aprendizagem específicos. Segundo este autor, não é necessário um número significativo de estratégias pedagógicas diferentes. No entanto, o que podem precisar é de mais tempo, prática e até de uma abordagem com mais variações individualizadas, mas não de uma estratégia claramente diferente daquela que é utilizada com outros alunos.

Um ensino com níveis diferentes deve ter em conta a determinação duma variedade de formas que possibilitam aos alunos exprimir a sua compreensão e

desenvolvimento de meios de avaliação e ter em conta os diferentes níveis de desempenho.

À medida que a investigação educacional tem vindo a avançar, as estratégias de ensino têm vindo a ser repensadas. Assim, temos como exemplo a individualização que tem sido utilizada para aumentar a eficácia do ensino, e até há pouco tempo, olhada como indispensável na recuperação dos alunos com NEE e que hoje não é valorizada, sendo inclusivamente a favor de uma maior ênfase nas variáveis ambientais e interação social.

Os comportamentos de interajuda, de solidariedade e de cooperação terão que ser uma prioridade na estratégia do professor, em detrimento da valorização dos resultados individuais, nomeadamente os de cariz académico, tornando-se todas estas limitações como basilares na inclusão. A cooperação social torna-se tão importante à luz das novas investigações, como os sistemas de individualização, valorizando a inter-relação da componente académica e da componente social.

De uma forma geral, as estratégias têm centrado grande parte da sua atenção nos deficits dos alunos em vez de rentabilizarem as suas capacidades. Os autores citados referem que a questão das estratégias de ensino para alunos da Educação Especial eram importantes, mas que as estratégias de ensino para alunos “regulares” são também eficazes com as crianças com NEE, se se fizerem algumas adaptações adicionais.

Síntese

O trajeto da Educação Especial pautou-se por práticas de completa exclusão e por práticas segregadoras, até chegar aos nossos dias, em que se proclama uma Escola para Todos. Constatamos que o seu trilha foi marcado por inúmeros esforços em garantir a igualdade de oportunidades, no acesso e equidade educativa para crianças com NEE, visível na publicação de diversos normativos. Destaca-se, a nível internacional, a Public Law 94-142 de 1975, nos EUA, e o Warnock Report de 1978, no Reino Unido. A nível nacional, a Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986 e o Decreto-Lei n.º 319/91, revogado pelo atual Decreto-Lei n.º 3/2008.

Os ideais proclamados nestes documentos alteram não só o conceito de deficiência, mas também as terminologias usadas para atender as crianças e jovens com deficiência. Surge, neste contexto de mudança, o conceito de NEE, o qual não

exclui a concepção de deficiência mas demanda uma transformação no campo de análise da problemática da criança, privilegiando-se a vertente educacional.

Os conceitos de integração e normalização concorreram para transformações que se refletiram na concepção de educação especial: os sistemas de educação separados foram questionados e assoma um novo modelo de educação especial, alicerçado nas necessidades educativas especiais (Ainscow *et al.*:2000).

Emerge, paulatinamente, o conceito de inclusão, que traz um novo olhar sobre a Educação e sobre as atribuições da Educação Especial e, ao nível dos direitos, parece ser unânime que este é um processo, um sonho, que a maioria deseja ver concretizado.

Dos normativos legais que enquadram a implementação de práticas educativas, onde todas as crianças têm acesso a uma educação na escola do ensino regular, com os seus colegas, independentemente das suas condições físicas e mentais, destacamos a Declaração de Salamanca. Decididamente, este documento veio propulsionar a alteração de paradigma “e incitar a sociedade, sobretudo nos países que a subscreveram, a divulgá-la, promovê-la e aplicá-la, através duma planificação e intervenção educativas, nos respetivos sistemas nacionais de ensino e educação.” (Rebelo, 2008:95).

É inquestionável que todos têm direito a uma educação de qualidade, não obstante, a dúvida que persiste é como edificar essa escola inclusiva, de qualidade para todos. Investigando o discurso de vários autores, verificamos que as opiniões parecem não convergir. Como Rodrigues afirma, a “educação Inclusiva tem-se tornado num campo de polémicas em que se defrontam idealistas (...) e pragmáticos.” (Rodrigues, 2003:8). Florian também o sublinha, quando afirma que há “um fosso entre a política e a implementação que devemos reconhecer e enfrentar. Não é fácil perceber como é possível que exista um tão grande consenso filosófico quanto aos direitos e concomitantemente uma tão grande divergência na prática.” (1998/2003:34).

No intuito de dar resposta a estes dilemas e reptos, procurámos encontrar os componentes para a concepção de comunidades de ensino inclusivo e eficaz, que se instituíssem como princípios gerais para a construção de escolas inclusivas. Neste contexto, os professores têm um papel decisivo, tanto na concetualização das respostas educativas, como na sua implementação: “precisamos de professores que, com o conhecimento adequado, com atitudes positivas e com um compromisso possam levar adiante a reforma da Educação Inclusiva.” (Rodrigues & Lima –

Rodrigues, 2011:106). Desafia-se, assim, a formação de professores para valorizar as diferenças no sentido mais radical do conceito e do termo “inclusão”.

Por outro lado, a escola necessita de condições que estão previstas nas várias instâncias legais, para que desenvolva com serenidade a sua tarefa de ensinar a todos. Segundo Ainscow (2000) “é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio para a criação de novas situações de aprendizagem.” (Sanches & Teodoro, 2007:109).

A edificação da Escola Inclusiva implica, portanto, mudanças em todo o sistema educativo e nas escolas em especial: num ensino focalizado na aprendizagem; numa intervenção centrada num currículo aberto, flexível e apropriado, com uma adaptação programática aos vários estilos e ritmos de aprendizagem; nas interações de grupo; no desenvolvimento de metodologias ativas e com recurso às TIC e na implementação de modelos de diferenciação pedagógica para todos os alunos. Maset defende que, numa sala de aula onde coexiste um grupo heterogéneo de discentes, só são possíveis aprendizagens significativas para todos, se estruturarmos a sala de forma colaborativa, onde todos se interajudam “para alcançar o objetivo comum de progredir na aprendizagem, uma dinâmica em que cada aluno estabelece o compromisso de atingir o máximo das suas potencialidades.” (Maset, 2011:46). Está, portanto, em causa o desenvolvimento emocional, cognitivo, e comportamental de cada aprendiz, o que requer uma “autêntica educação de qualidade para todos e para cada um.” (Morgado, 2006:13).

No capítulo segundo, tendo presente os princípios subjacentes a uma escola inclusiva, analisamos como se processa a aprendizagem das crianças com Síndrome de Down, quais são as suas características peculiares, as suas áreas de desenvolvimento e a especificidade da respetiva intervenção pedagógica.

CAPÍTULO II

PROCESSO EDUCATIVO DA CRIANÇA COM SÍNDROMA DE DOWN (SD)

Introdução

A SD é uma cromossomopatia⁹ que provoca um atraso no desenvolvimento global da criança. Conquanto, estudos neste domínio são consensuais quanto à sua tendência positiva para se desenvolver, porque o seu Sistema Nervoso Central continua a amadurecer com o decorrer do tempo. Neste contexto, uma intervenção educativa precoce, constante e adaptada proporcionará à criança o desenvolvimento de competências nas diferentes áreas (Troncoso & Cerro, 2004).

Decorrente destes pressupostos e de acordo com o suporte legal, compete à escola, imbuída do espírito inclusivo, numa perspetiva de “Escola para Todos”, criar condições e dar respostas consentâneas com a especificidade destes alunos: “a criança com T21 é compreendida como uma criança com NEE que, inserida num contexto ecológico estimulante e adequado, consegue evoluir de acordo com os padrões regulares esperados para o seu contexto sociocultural e escalão etário.”(Santos & Morato, 2002:42).

Tendo presente os princípios acima referenciados e cientes que toda a intervenção educativa assenta num conhecimento global do aprendente, neste capítulo propomo-nos fazer, fundamentalmente, a caracterização da criança com SD, traçar o seu perfil de funcionalidade e correlacionar o seu estilo cognitivo com as suas áreas de desenvolvimento. A terminar, abordam-se as estratégias de intervenção no Ensino Básico e Secundário, para a aprendizagem da leitura e escrita, conceitos numéricos, sexualidade e transição para a vida adulta.

1. A Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental e a Síndrome de Down

“Numa sociedade em permanente construção, os paradigmas que orientam a nossa intervenção sofrem modificações, que confluem no modo como atualmente consideramos a população com necessidades educativas especiais.” (Camacho, 2008:3). A evolução do conceito de Deficiência Mental (DM) está relacionada com a transformação ao nível das percepções e das atitudes vigentes (Albuquerque, 2000;

⁹ “uma síndrome cujo quadro clínico global deve ser explicado por um desequilíbrio na constituição cromossómica.” (Brunoni, cit. Valvodic, 2004:41).

Alonso & Bermejo, 2001; Pacheco & Valencia, 1997). Santos e Morato (2012) corroboram, ao afirmarem “é então, neste clima de mudança cultural, uma mudança de linguagem e uma mudança de referenciais que vamos constatando a necessidade de alterar, igualmente, os novos termos utilizados.” (Santos & Morato, 2012:12).

Nesta linha de pensamento, Leonard e Wen (2002, cit. Santos & Morato, 2012) referem que o conceito, classificação e avaliação de DM têm sido objeto de grande contestação e de metamorfoses, ao longo dos tempos. Esta evolução terminológica espelha os novos paradigmas emergentes, mais ecológicos, onde se valorizam o impacto do envolvimento na evolução pessoal e a qualidade das respostas às pessoas, em detrimento do rótulo de DM leve, moderada, severa e profunda. Corroboram desta posição Alonso e Bermejo (2001), ao defenderem que o “essencial não é classificar os indivíduos com atraso mental (...) mas avaliá-los de modo multidimensional, baseando-se na sua interação com os contextos nos quais se desenvolvem e, a partir daí, determinar os tratamentos e os serviços que necessitam.” (Alonso & Bermejo, 2001:11).

A American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) introduz o conceito de Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID), definindo-a como “significativas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo expressos em três domínios fundamentais: conceitual, social e prático (habilidades adaptativas)”. A DID deverá aparecer antes dos 18 anos de idade (Belo, Caridade, Cabral & Sousa, 2008; Morato & Santos, 2007).

A nova conceitualização fez emergir um novo paradigma, que revolucionou o processo de avaliação e intervenção. Surge, por conseguinte, um novo entendimento da DM, que preconiza a utilização de uma nomenclatura e sistemas de classificação mais precisos e de fácil aplicação, direcionados para a reeducação, passando a pessoa a exibir uma Dificuldade e não uma Deficiência (Morato & Santos, 2007).

Ao conceito de DID subjazem duas grandes mudanças: a qualidade da interação entre o indivíduo e a premissa de que toda a pessoa com DID tem áreas fortes e fracas e que com uma rede de apoios apropriados, desempenhará a sua função de cidadão responsável pelas suas opções de vida (Luckasson *et al.*, 2002; Shalock *et al.*, 2010, cit. Santos & Morato, 2012), libertando-se, assim, das “conceções de carácter de solidariedade/caridade, descredibilização e pena, que ainda hoje lhe são concedidas com base em preconceitos.” (Santos & Morato, 2012:14).

Em suma, a nomenclatura DID adota uma classificação centrada no tipo de apoios que é imprescindível facultar, sendo prioridade destes apoios desenvolver as

capacidades adaptativas/funcionais do sujeito e potenciar as características do contexto para possibilitar melhorias na competência e na participação comunitária do indivíduo (Santos & Morato, 2002; Louro, Jorge & Santos, 2007).

A maior parte dos casos com DID podem ser imputados a anomalias genéticas ou cromossômicas, onde se enquadra a SD (Nielsen, 1999). O cérebro da criança Down pode não atingir o seu pleno desenvolvimento, pelo que todas as suas funções são alteradas. Possui dificuldades de aprendizagem, que na maioria dos casos, são generalizadas, que podem emergir em maior ou menor grau e que perturbam todas as áreas: linguagem, autonomia, motricidade e integração social.

2. A criança com Síndrome de Down (SD)

2.1. Breve abordagem histórica

Segundo Morato (1995), a primeira utilização do termo “mongoloide” ou “mongolismo” como um tipo de deficiência deve-se a Chambers (1844). No entanto, para abordar historicamente a SD do ponto de vista científico, diversos autores referem que é necessário recorrer a Langdon Down, como autor do primeiro trabalho escrito, no ano de 1866. Este médico inglês publicou um trabalho onde descreveu as características da SD, que hoje tem o seu nome.

Em 1956, os progressos do método de visualização dos cromossomas permitiu o estudo mais rigoroso e preciso dos cromossomas humanos, levando Lejeune, três anos mais tarde, à descoberta de que os indivíduos com SD têm um cromossoma extra. Observou 47 cromossomas em cada célula em vez dos 46 esperados, e em vez de dois cromossomas 21, encontrou três cromossomas 21, o que originou o termo “Trissomia 21” (Morato, 1995).

2.2. Aspectos biológicos

2.2.1. A Etiologia

Conforme já foi mencionado, a SD é causada pela existência de um cromossoma suplementar nas células do corpo. No parecer de vários autores, entre eles Sampedro *et al.* (1997), Blasco e Hernández (1997), não existe qualquer fator, durante a gravidez, que propicie o aparecimento desta anomalia.

Quadro 3 – Causas da Síndrome de Down

1. Fatores hereditários		<ul style="list-style-type: none"> Mães com a síndrome; famílias com várias crianças com esta deficiência mental; situações de translocação num dos pais e em que um dos progenitores tem uma estrutura cromossómica em mosaico, com prevalência de células normais.
2. Idade da mãe	Causas dependentes da idade da mãe:	<ul style="list-style-type: none"> A partir de 35 anos há maior probabilidade de nascer um bebé com SD, atingindo os 50% em mães com mais de 40 anos. Deterioração do óvulo.¹⁰ Mães muito jovens (15-20) anos.
	Causas independentes da idade da mãe:	<ul style="list-style-type: none"> Não disjunção secundária: a causa pode residir na trissomia da mãe ou então, um dos progenitores ter um mosaico para a trissomia. Translocação ou outra anomalia típica num dos progenitores. Genes que tendem a produzir a não disjunção.
3. Fatores externos		<ul style="list-style-type: none"> Infeções: os agentes mais implicados parecem ser os vírus da rubéola e da hepatite. Exposição a radiações. Agentes químicos, que poderão conduzir a mutações genéticas. Problemas de tiroide na mãe. Índice elevado de imunoglobulina e de tiroglobulina no sangue da mãe. Deficiências vitamínicas.

(Elaborado a partir da consulta de vária bibliografia)

Como se pode verificar pelo quadro, os estudos neste domínio são convergentes quanto ao facto de ser muito difícil diagnosticar as causas desta síndrome e os especialistas são unânimes em referir que há múltiplas causas que interagem, originando a SD.

Esta síndrome não tem cura, não obstante, por meio do conhecimento das causas e através das pesquisas atuais sobre esta temática, podem-se enumerar três modos de efetuar a sua prevenção: a idade materna; informação do código genético e a amniocentese¹¹. (Sampedro *et al.*, 1997; Vinagreiro & Peixoto, 2000).

O estudo genético é uma prática pouco corrente em Portugal, mas reveste-se de importância fulcral, na medida em que ao ser feito aos pais e irmãos da criança,

¹⁰ Esta teoria de deterioração progressiva por efeitos acidentais, será equivalente a postular um envelhecimento natural do óvulo.

¹¹ A amniocentese é o método através do qual se determina o cariótipo do indivíduo, tornando-se assim possível descobrir qual o tipo ou modalidade deste erro genético e cromossómico e determinar a sua frequência, caso a deficiência se verifique. (Sampedro *et al.*, 1997; Selikowitz, 1993).

poder-se-á prognosticar acerca da futura descendência familiar. Vinagreiro e Peixoto (2000:47) referem que “o estudo do cariótipo constitui, no caso das anomalias cromossômáticas como a SD, um elemento indispensável para um correto aconselhamento.”. Galjaard e Nierweijer (1975, cit. Sampedro *et al.*, 1997) enumeram as situações nas quais se deve realizar a amniocentese: “quando a idade da mãe for superior a 38/40 anos; Quando na família existe uma criança afetada pelo síndrome; Quando algum dos pais for portador da trissomia por translocação.”. (Sampedro *et al.*, 1997:230).

2.2.2. Tipos e modalidades

A maioria dos tipos de SD pode ter origem em acidentes ocasionais, circunstanciais ou numa predisposição hereditária materna ou paterna. Esta alteração verifica-se durante a fecundação ou nos primeiros estádios do ovo fertilizado ou zigoto, sendo necessário uma verificação rigorosa que denuncie a sua presença, o que exige o estudo genético da organização cromossômica: o cariótipo, como precedentemente mencionado.

De acordo com Selikowitz (1993), a SD regular é a modalidade mais frequente, com uma incidência de 95%. Este autor refere que esta modalidade de SD é explicada pela presença de um cromossoma extra no par 21 em todas as células, devido a um erro de distribuição cromossômica na divisão celular.

Nos estudos de Selikowitz (1993) e de Morato (1995), cerca de 4% dos casos de SD resultam de translocações. A criança tem 46 cromossomas, mas um par deles está quebrado. A parte quebrada separa-se e une-se a um outro cromossoma, nos seus extremos opostos. É a este processo em que um cromossoma se funde com outro que Selikowitz (1993) e Morato (1995) denominam por translocação. Somente alguns cromossomas participam nesta translocação com o par 21, a saber: são os cromossomas 13, 14, 15 ao 22, incluindo o outro cromossoma 21. Porém, de acordo com os autores, a translocação com o cromossoma 14 é a mais comum.

As crianças com SD, resultante de translocação, não se diferenciam das crianças com SD regular. O facto de as crianças com translocação não apresentarem a parte superior extra do cromossoma não significa que esta modalidade seja menos grave, pois esta não é uma parte geneticamente importante.

Segundo Selikowitz (1993) e Morato (1995), cerca de 1% das crianças com SD possui um cromossoma extra em apenas algumas células. Os mesmos autores

revelam que este erro na distribuição cromossómica ocorre durante a segunda divisão celular, o que implica que algumas células do bebé serão normais e outras terão SD. Diz-se que estas crianças apresentam um mosaicismo celular ou uma SD em “mosaico”, porque as células do seu corpo são um “mosaico” formado por diferentes peças, algumas normais e outras com cromossomas 21 extra.

2.3. Características físicas: implicação na saúde e desenvolvimento

As crianças com SD possuem um aspeto, em geral, bastante característico e, quase não se tem dúvidas sobre o diagnóstico, desde o nascimento. Vários autores, dos quais salientamos Selikowitz (1993) e Sampedro *et al.* (1997), mencionam que existe um certo número de traços ou sinais invariantes do fenótipo da SD que se encontram em variadas combinações. A criança com SD apresenta um número maior ou menor de sinais, sem que se possam estabelecer quaisquer relações entre o número de sinais e o “grau” de desenvolvimento que a criança alcançará.

Com o Quadro 4, pretendemos organizar uma síntese integradora das características físicas mais evidentes na SD.

Quadro 4 - Características físicas e problemas de saúde associados

Parte do corpo	Características	Problemas associados
Cabeça/ cérebro	<ul style="list-style-type: none"> - Braquicefalia - Face de perfil achatado - Cabelos esparsos e finos - Fontanela anterior ampla - Terceira fontanela -Diastase de suturas cranianas 	<ul style="list-style-type: none"> - Patologia cerebral - Atraso do desenvolvimento global, associado a DID e deficiência motora; hipotonia muscular. - As circunvoluções cerebrais são mais simples do que nas crianças ditas “normais”. - É um dos acidentes graves do Sistema Nervoso (encefalopatia). -O exame microscópico revela que os neurónios são pouco diferenciados ou pouco desenvolvidos, assim como existe uma redução nas conexões entre os neurónios. - A SD faz parte do grupo de encefalopatias não progressivas, isto é, com o decorrer do tempo, o agente da doença (deficiência) não se torna grave, nem há uma acentuação da lentidão do seu desenvolvimento.
Olhos	<ul style="list-style-type: none"> -Pregas epicânticas (no canto dos olhos) - Fissuras oblíquas nas pálpebras - Manchas de Brushfield 	<ul style="list-style-type: none"> - Estrabismo divergente e convergente - Cataratas congénitas
	<ul style="list-style-type: none"> - Orelhas pequenas 	

Orelhas/ ouvidos	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura da orelha alterada e de implantação baixa. - Canais auditivos estreitos e obstruídos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Otites - Frequência de infeções - Deficit auditivo
Nariz	<ul style="list-style-type: none"> - Nariz pequeno - Cavalete largo - Ponte nasal deprimida - Canais nasais estreitos - Adenoides grandes 	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas respiratórios - Infeções frequentes - Problemas de fala – voz nasalada e rouca
Boca/ Face	<ul style="list-style-type: none"> - Palato ogival - Hipotonia dos músculos faciais - Tendência para manter a boca aberta - Protusão da língua - Erupção tardia dos dentes - Mandíbulas pequenas 	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas alimentares – dificuldade de mastigação e na deglutição - Problemas de fala – aparelho fono-articulatório afetado - Problemas respiratórios - Infeções frequentes
Mãos	<ul style="list-style-type: none"> - Mãos pequenas e largas - Dedos curtos - Dedo mínimo arqueado - Grande afastamento entre o polegar e o indicador - Prega da palma da mão única (incluindo os quatro dedos maiores) 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição da motricidade fina afetada
Pés/ Pernas	<ul style="list-style-type: none"> - Pés pequenos e rasos - Os dedos são curtos e há um grande afastamento entre o primeiro e o segundo dedo - Pernas curtas 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição da motricidade grossa afetada
Pescoço	<ul style="list-style-type: none"> - Pequeno - Excesso de pele 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades a nível do controlo da cabeça
Pele	<ul style="list-style-type: none"> - Pele seca e escamosa 	<ul style="list-style-type: none"> - Eczemas
Tórax - coração	<ul style="list-style-type: none"> - Tórax com formato afunilado - Tórax projetado para o exterior - Tórax volumoso do lado do coração 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades respiratórias - Patologias cardíacas graves - Tetralogia auricular, problemas nas válvulas cardíacas

(Elaborado a partir da consulta de vária bibliografia)

Estas características poderão estar relacionadas com os problemas de saúde ou de desenvolvimento que, geralmente, surgem associados. Nem todas as crianças com SD apresentam a totalidade das características físicas referidas. Alguns aspetos aparecem mais acentuados numa criança do que noutras. Do mesmo modo, nem todos os fatores interferem, necessariamente, no desenvolvimento e na saúde da criança, apesar de se registar uma relação muito próxima entre as características orgânicas e a predisposição para surgirem problemas associados.

Uma característica física típica da criança com SD é a hipotonia muscular. Consiste numa anomalia neuromotora que está diretamente relacionada com a

gravidade da cardiopatia, originando reflexos débeis ou ausentes, interferindo no desenvolvimento psicomotor, refletindo-se no comportamento e nas relações interpessoais. Surge mais marcadamente no período pós-natal, apresentando algumas melhorias ao longo do primeiro ano de vida (Gil, 1997).

A existência de um tônus muscular baixo implica a diminuição da força muscular geral, trazendo implicações ao nível da manutenção da postura e de outras aquisições motoras globais básicas. As dificuldades motoras mais comuns situam-se ao nível do equilíbrio estático e dinâmico, ao nível da motricidade global, motricidade fina, confirmando-se ainda a existência de coordenação simultânea dos membros inferiores (Morato, 1995). Gil (1997) relaciona a hipotonia com o atraso motor e com as dificuldades ao nível das aprendizagens cognitivas e linguísticas da criança com SD, dado que há uma menor predisposição para explorar e manipular os objetos e interagir com o meio ambiente.

2.4. Desenvolvimento cognitivo: características cognitivas

Estudos recentes enquadram a maioria dos alunos com SD num grau de atraso ligeiro ou moderado, contrariando as exposições anteriores, nas quais se comprovava que o atraso era de grau severo (Troncoso & Cerro, 2004). A alteração cromossómica que decorre desta síndrome situa-se a nível do cérebro, causando alterações nas funções de captar, armazenar, integrar e compilar informação (Rodriguez, 1996). Estas crianças/jovens evidenciam dificuldades na organização da memória abstrata e dedutiva e funcionam por imagens (o concreto) e não por conceitos (abstrato), permanecendo mais tempo do que a criança normal no pensamento concreto.” (Vinagreiro & Peixoto, 2000: 49).

No que se refere ao ritmo de desenvolvimento, Selikowitz (1994), Sampedro *et al.* (1997) e Moura, Almeida & Arnaut (2012) referem que existe uma grande heterogeneidade. À luz da teoria de Piaget, o desenvolvimento cognitivo nestas crianças é mais lento e atinge apenas o estágio inferior de organização cognitiva. A criança com SD “permanece mais tempo do que as “normais” nos estádios e subestádios intermédios, retrocedendo mais facilmente de um subestádio para o anterior.” (Sampedro *et al.*, 1997:231).

Ainda que o desenvolvimento destas crianças progrida num ritmo mais ou menos constante, Selikowitz (1993) considera que este parece suceder através de uma série de “paragens” e de “arranques”. As “paragens” referem-se aos períodos em

que estas crianças dão a impressão de não estarem a adquirir novas capacidades ou novas aptidões. Apesar disso, o mesmo autor salienta que estas “paragens” são muito importantes, uma vez que é durante as mesmas que as crianças transformam e aperfeiçoam as suas capacidades em futuras competências.

Reflexões complementares quanto aos processos cognitivos das crianças com SD, agora relacionadas aos estilos de aprendizagem e à motivação para a aprendizagem, são encontradas em Wishart (1996, 2001, cit. Bisoto, 2005), que refere que, de uma forma geral, se podem observar três características centrais nos processos espontâneos de aprendizagem destas crianças: uma crescente utilização de estratégias de “fuga”, quando confrontadas com a aprendizagem de novas habilidades; uma progressiva relutância para tomar a iniciativa em situações de aprendizagem; uma sobredependência de outros ou uma má utilização de habilidades sociais (atitudes para “chamar a atenção”, como afastamento ou retraimento, distração do grupo para outros eventos, demonstrações exacerbadas de afetividade, birra...) em situações de solicitações cognitivas mais complexas.

No entender de Wishart (1996, 2001, cit. Bisoto, 2005) tais condutas (que surgem mesmo quando as situações de aprendizagem estão ao alcance das habilidades cognitivas já desenvolvidas pelas crianças), podem estar relacionadas com as várias experiências negativas de aprendizagem vividas pela criança, ao longo da sua educação formal e informal. O amontoar das tensões, resultantes dessas vivências, poderia explicar a baixa motivação que elas apresentam para se seduzirem de forma mais ativa às situações de aprendizagem encontradas. Uma outra razão poderia estar na conceção estereotipada de que as crianças com SD, apesar das dificuldades cognitivas, apresentam características comportamentais “compensatórias”, como uma grande afetividade, afabilidade de comportamento e felicidade. Mesmo que este seja um “estereótipo positivo”, ele não ajuda muito em termos das expectativas de pais e profissionais quanto ao desenvolvimento das habilidades cognitivas (Wishart, 2001, cit. Bisoto, 2005).

Sabemos que estas dificuldades desenvolvimentais associadas à SD constituem uma barreira ao normal desenvolvimento destas crianças. Por conseguinte, carecem de programas específicos de treino cognitivo, no intuito de estruturar o pensamento, centrando-se na exercitação de processos cognitivos intrínsecos à resolução de problemas ou à própria aprendizagem “nas áreas motora, sensorial, da linguagem, da socialização, da autonomia e do comportamento adaptativo, pois todas

elas contribuem de uma forma significativa para o desenvolvimento cognitivo.” (Moura *et al.*, 2012:24).

Far-se-á, de seguida, uma abordagem aos problemas com que nos poderemos confrontar, por áreas de desenvolvimento. A organização por áreas obedece simplesmente a razões metodológicas, pois na realidade, todas elas estão intrinsecamente relacionadas.

- A Percepção

As crianças com SD apresentam consideráveis atrasos em: “discriminação visual e auditiva (...); reconhecimento tátil em geral e de objetos a três dimensões; cópia e reprodução de figuras geométricas; rapidez perceptiva (tempo de reação.” (Sampedro *et al.*, 1997:231). A este propósito, Miranda Frantz (1973, cit. Sampedro *et al.*, 1997) acrescenta que o desenvolvimento das capacidades visuais em crianças “normais” e em crianças com SD se processa da mesma forma, mas mais lentamente.

Os programas específicos não têm a eficácia desejável pela pouca importância “atribuída aos treino perceptivo e motor básicos, que constituem os pré-requisitos fundamentais para a aquisição de desempenhos mais complexos.” (Sampedro *et al.*, 1997:238). Estas crianças são solicitadas, com frequência, para realizar atividades para as quais não dispõem de estruturas cognitivas que lhe possibilitem a apreensão correta do universo perceptivo. Que estratégias implementar para melhorar a percepção?

Quadro 5 - Estratégias para melhorar percepção

-
- Ensinar a criança a selecionar, identificar e usar corretamente os estímulos relevantes em determinada circunstância.
 - A aprendizagem deve processar-se por intermédio de múltiplas vias sensitivas.
 - As tarefas devem ser estimuladoras, metódicas e sequencializadas.
 - A criança deve verbalizar o que está a executar, enquanto realiza a atividade.
-

(Adaptado de Sampedro *et al.*, 1997)

- A Atenção

As crianças com SD apresentam um défice de atenção e evidenciam dificuldades no que concerne à aquisição de “hábitos de fixação, focalização e mobilização da atenção.” (Sampedro *et al.*, 1997:238).

A atenção está estritamente relacionada com outras áreas de desenvolvimento, nomeadamente: percepção visual e, sobretudo, a auditiva; psicomotricidade, especialmente a relaxação; linguagem, principalmente a linguagem oral. Neste

contexto, qualquer programa/metodologia a implementar no âmbito da atenção, tem de ser complementado com o que ficar definido para as outras áreas:

Quadro 6 - Estratégias para melhorar os índices de atenção

- Ambiente de trabalho simples, desprovido de estímulos potenciadores da desatenção.
- Instruções verbais curtas e objetivas, complementadas por um modelo de ação (Orientando-a com a mão, apontando-lhe a atividade.).
- Nível de exigência compatível com as suas capacidades quer no que respeita ao tempo de execução quer ao nível de dificuldade da atividade.
- Conjunto de atividades diversificadas, no intuito de se poder trocar, com frequência, de tarefa, e assim, aumentar a motivação e propiciar a transferência dos processos de atenção a várias situações.
- Alternar atividades com diferentes níveis de exigência e de interesse.
- Gratificar os esforços e sucessos da criança.

(Adaptado de Sampedro *et al.*, 1997)

- A Memória

A memória é “a capacidade que permite o reconhecimento e recordação de objetos, situações ou factos.” (Sampedro *et al.*, 1997:239). Pode ser visual, auditiva, sensoriomotora, olfativa e gustativa. Decorre da correta discriminação e identificação dos estímulos visuais, auditivos, tácteis e motores e está dependente de: condições em que se assimila a informação (repetição, número de dados.); características da informação (complexidade, peso afetivo.); atenção, motivação; interesse da criança e do tempo decorrido desde a sua aquisição.

No processo de memorização, destacam-se três momentos: aquisição – a percepção dos factos; retenção – consiste no armazenamento da informação; reconhecimento/recordação – período de atualização dos dados arquivados.

Se nos reportarmos ao desenvolvimento infantil, surge, inicialmente, a memória imediata, que está relacionada com o processo percetivo, ao nível do reconhecimento ou recordação de informações momentâneas. Aparece, depois, a memória sequencial, que compreende as operações lógicas do pensamento.

A criança com SD apresenta défices no domínio percetivo (velocidade percetiva, capacidade de discriminação visual e auditiva, etc.) e na atenção, pré-requisitos essenciais para a memorização, com a agravante de também apresentarem dificuldades no âmbito da organização dos dados memorizados. Estes problemas de memorização devem-se, essencialmente, às “estratégias utilizadas voluntariamente para organizar a atividade mnésica.” (Sampedro *et al.*, 1997:233).

A este propósito, há autores que referem que as impressões mnésicas permanecem “menos tempo nos circuitos nervosos de memória a curto prazo do

indivíduo com atrasos moderados e severos, do que nos normais.” (Sampedro *et al.*, 1997:232). Já Spitz (cit. Sampedro *et al.*, 1997) afirma que os processos de aprendizagem e memorização são idênticos e que as divergências assentam nos mecanismos utilizados para estruturar as aprendizagens e memorizações. Por sua vez, Brown (cit. Sampedro *et al.*, 1997:232) é da opinião que “a memória de reconhecimento elementar” em atividades simples não é má. Contudo, quando há a necessidade de estruturar o material a memorizar, estas crianças revelam-se mais inábeis que as outras. Este déficit compromete a “recordação verbal interior do nome dos objetos ou acontecimentos a reter, a organização económica do material e a eliminação organizada e voluntária dos elementos não pertinentes.” Sampedro *et al.* (1997:233).

Moura *et al.* (2012) acrescentam que estas crianças e jovens apresentam comprometimento em algumas configurações da memória de trabalho¹², podendo residir aqui a causa das dificuldades na aquisição da linguagem, assim como dos transtornos que evidenciam no desenvolvimento cognitivo e nas dificuldades reveladas em situações de aprendizagem, em contexto de sala de aula: “as crianças com Trissomia 21 apresentam uma dificuldade específica no funcionamento do ciclo fonológico (um dos componentes da memória de trabalho), sendo este essencial na aprendizagem da fala.” (Moura *et al.*, 2012:16). Para melhorar neste âmbito, existem três tipos de estratégias: exercícios para aperfeiçoar o ciclo fonológico; atividades para aumentar a atenção e aperfeiçoar a capacidade de processamento; exercícios para decorar listas de itens (Moura *et al.*, 2012).

Na generalidade, a implementação de estratégias de memorização parece ter sucesso, mas fica ainda por solucionar o problema da sua transferência e generalização. Contudo, investigações na área revelam que o treino melhora a memória verbal e visual a curto prazo e que para este ser eficaz, devemos concretizá-lo em contexto de sala de aula, quando as crianças estão na aprendizagem da leitura (Moura *et al.*, 2012).

A metodologia a adotar nesta área, segundo Sampedro *et al.* (1997) deverá assentar nos seguintes princípios:

¹² “A memória de trabalho pode ser idealizada como ‘um espaço mental de trabalho’ no qual a informação pode ser temporariamente armazenada e manipulada. O sistema de memória de trabalho pode ser pensado como a ‘entrada para o mundo’, estando ativo todas as horas que um indivíduo está acordado.(...) um sistema encarregue de manter e manipular a informação necessária à realização de tarefas cognitivas complexas, tais como a aprendizagem, o raciocínio e a compreensão.” (Moura *et al.*, 2012:16).

Quadro 7 – Treino da memória: fundamentos

- Exercitar, primeiro, a recordação e, posteriormente, o reconhecimento.
- Reforçar a memória sequencial, depois da obtenção de um bom nível de memória imediata.
- Recorrer à repetição para a aquisição de conhecimentos.
- Recorrer a informação multissensorial e a processos compreensivos, ligados à percepção tátil e sensoriomotora, quando se exercita a memória auditiva e visual.
- Estruturar a informação nova, com base nos conhecimentos já adquiridos pela criança.

(Adaptado de Sampedro *et al.*, 1997:240)

- Psicomotricidade

“a psicomotricidade consiste numa sensibilização, numa estimulação complementar que permite o progresso no campo do desenvolvimento motor e, ao mesmo tempo, contribui para a organização da personalidade da criança, mediante diferentes técnicas e terapias corporais. Deve ser especialmente desenvolvida entre os 0 e os 6 anos, e continuada, se necessário, até por volta dos 9 anos. Contudo, tudo dependerá do nível de desenvolvimento da criança e das suas características individuais.” (Sampedro *et al.*, 1997:241).

No entender destas autoras, o desenvolvimento da motricidade nestas crianças não apresentará grandes disparidades relativamente às outras, se tiverem usufruído de um programa de intervenção precoce adequado. Contudo, convém referir que o défice de atenção, a fraca tonicidade e outros traços específicos podem constituir-se em obstáculos ao desenvolvimento motor, os quais vão interferir no conhecimento espacial, originando alterações na coordenação, organização prática, apatia, alterações no controlo postural e equilíbrio.

Nestas crianças é peculiar a lentidão do andar, do vestir, da preensão dos objetos, o que não é sinónimo de retardação psicomotora grave, mas de uma degradação das capacidades, que têm oportunidade de melhorar com a implementação de um programa, no qual a família é parceira direta.

Na área da psicomotricidade, a intervenção não pode circunscrever-se aos aspetos motores-musculares, mas incluir também os processos de simbolização, implicados no desenvolvimento intelectual. Acresce referir que esta área não é apenas mais um domínio de aprendizagem, na medida em que a criança só conseguirá sucesso nas outras áreas, quando ultrapassar estas etapas de desenvolvimento. O desenvolvimento psicomotor está estritamente relacionado com a aquisição das técnicas instrumentais para a leitura, escrita e cálculo.

Silva (2002) corrobora desta opinião, referindo que antes de a criança aprender qualquer conteúdo, necessita de explorar o seu corpo, de elaborar uma imagem

corporal, uma representação mental, perceptiva e sensorial e um esquema corporal que integre uma diegese organizada dos movimentos necessários à realização de uma ação. A relação quantidade, qualidade e forma como o sujeito vivencia e assimila as informações, decidirá a qualidade da enunciação de seus conceitos.

As restrições das atividades lúdicas na vida da criança coartam as oportunidades de desenvolvimento, pois elas necessitam de interação com o meio envolvente, empregando todos os seus órgãos sensoriais e todo o seu corpo. O desporto afirma, de forma unívoca, que o corpo é inseparável da mente e que as suas funções se complementam. É pelo corpo que a criança analisa o mundo e o movimento é intermediário nas suas construções. A oportunidade que um corpo tem de se movimentar no espaço é ferramenta indispensável para a edificação da intelectualidade e o corpo serve como agente de trabalho, produtor de experiências. As explorações motoras de uma criança desencadeiam circuitos sensório-motores, que organizam as conexões que formará, futuramente.

Decorrente do exposto, as metas para esta área incidem no aperfeiçoamento das capacidades instrumentais (controlo motor, equilíbrio, coordenação de movimentos, relações espacio-temporais) e no aperfeiçoamento das capacidades de adaptação da criança e na sua relação com o outro, através de uma linguagem corporal. Em traços gerais, os seus objetivos poderão subdividir-se em dois grupos: um, direcionado para a própria criança e outro para o meio ambiente. Relativamente ao primeiro grupo, pretende-se que a criança tenha domínio do esquema e da expressão corporal. No que concerne ao segundo, almeja-se extinguir rotinas incorretamente adquiridas e adquirir comportamentos sociais propiciadores de uma melhor integração social.

Na opinião das autoras supracitadas, a intervenção nesta área pode efetuar-se em grupo ou individualmente, sempre no contexto da turma, onde a criança está incluída, favorecendo a realização de outras atividades e constituindo-se como complemento das mesmas, beneficiando, desta forma, o desenvolvimento psicomotor e a socialização. Acautela, ainda, a inércia, promove a motivação e a curiosidade, aspetos fulcrais na intervenção em crianças com SD.

A metodologia a adotar nesta área deverá contemplar os seguintes aspetos:

Quadro 8 – Psicomotricidade: estratégias

- Basear-se nas experiências precedentes da criança.
- Seguir a sequência de cada processo de aprendizagem.
- Fazer com que as tarefas psicomotoras se efetuem pela seguinte ordem:
 - Vivência e/ou manuseio operativo do conceito/movimento; Verbalização dos

movimentos executados; Representação gráfica do movimento ou conceito.

- Recorrer a atividades diversificadas para a educação da mão.
-

(Adaptado de Sampedro *et al.*, 1997).

- A Linguagem

A linguagem assume um papel de primordial importância no desenvolvimento cognitivo da criança: “porque é considerada a base do pensamento, e este porque é o ato de inteligência.” (Melero, 1983, cit. Sampedro *et al.*, 1997:244).

O desenvolvimento global da criança com SD segue as mesmas etapas das outras, não obstante, as características morfológicas do aparelho fonador condicionam as diferentes componentes da linguagem, desde a forma e conteúdo ao uso (Moura *et al.*, 2012). Por outro lado, estas crianças apresentam problemas em todas as áreas que exigem operações mentais de abstração e de síntese, que se refletem “na organização do pensamento, da frase, na aquisição de vocabulário e na estruturação morfossintática.” (Sampedro *et al.*, 1997:233).

Evidenciam, também, um considerável desajustamento entre os níveis compreensivo e expressivo. Relativamente ao primeiro, a sua evolução é similar à da criança “normal”, não obstante, com atrasos e dificultada pelos problemas que têm a nível comportamental. A linguagem expressiva é condicionada pelos problemas: respiratórios (devidos à hipotonicidade e à pouca capacidade respiratória); fonatórios (alterações no timbre de voz); auditivos – pesquisas indicam que a capacidade auditiva é inferior ao normal; articulatórios – devidos, essencialmente, à hipotonia da língua e lábios, malformações do palato, imaturidade motora; tempo de ocultação da resposta muito prolongado.

Verifica-se, ainda, incoerência na narração, mas que é falsa, visto que esta é causada por problemas de estruturação espaço-temporal, dificuldades em estabelecer relações de síntese entre uma experiência nova e as antigas e por uma incorreta construção gramatical e peculiaridade do seu raciocínio (Sampedro *et al.*, 1997).

O atraso nesta área específica da linguagem deve-se a fatores relacionados não só com problemas auditivos, articulatórios e sensorio-motores, mas também com diferenças envolvimentoais e no processo interativo. Em termos mais globais e de acordo com abordagens transacionais do desenvolvimento, a variabilidade do desenvolvimento das crianças com SD, e em particular no domínio da linguagem, resulta das diferenças envolvimentoais e do processo interativo (Leitão, 1994).

Todos os défices acima referenciados comprometem a sua comunicação e constituem uma barreira ao desenvolvimento individual, à sua integração e autonomia pessoal e social e ao desenvolvimento das competências sociais, pelo que é indispensável a implementação de programas de intervenção para desenvolver a comunicação e melhorar a inteligibilidade discursiva (Sampedro *et al.*, 1997; Palha, 2005; Moura *et al.*, 2012).

A intervenção educativa neste domínio reveste-se de complexidade e jamais poderá ser olvidado o facto de que esta dimensão não pode ser desintegrada da educação geral da criança. Lambert (1982, cit. Sampedro *et al.*, 1997) propõe três princípios sobre os quais deveria edificar-se a intervenção na linguagem nestas crianças: iniciar-se precocemente e de forma sistemática; envolver a família; seguir o desenvolvimento da linguagem da criança sem dificuldades.

Neste trabalho, a estimulação visual deve constituir um ponto de partida para a intervenção, pois a percepção visual é uma das áreas fortes, importantes não só para o desenvolvimento da linguagem, mas também para o desenvolvimento global. Por outro lado, deve-se intervencionar ao nível semântico e ao nível sintático. No primeiro domínio, exploram-se as designações de objetos e de ações, manuseando e verbalizando esses materiais ao pé da criança. A palavra deve trabalhar-se através de exercícios de “classificação, categorização e generalização e nunca isolada.” (Sampedro *et al.*, 1997:246). De igual modo se devem evitar as atividades que requerem capacidade analítica.

No que concerne à sintaxe, deverá promover-se a linguagem combinada da criança. Numa primeira etapa, é necessário que a criança compreenda as relações entre as pessoas e as coisas do seu meio envolvente. Posteriormente, trabalhar-se-á a expressão, usando, inicialmente, construções simples, para explicar as relações semânticas percecionadas e, gradualmente, estas serão expandidas.

Na sequência das premissas acima enunciadas, nomeadamente a que refere que a intervenção deve efetuar-se em idades precoces, convém sublinhar que o objetivo irá consistir na sensibilização da criança para o mundo vocal e sonoro e na estimulação das suas vocalizações. Jottansson (1994) corrobora desta perspetiva, referindo que a comunicação, a linguagem e a fala da criança com SD pressupõem que a intervenção se inicie desde o 1.º mês de vida.

O grande argumento desta posição reside no facto de se acreditar que a construção da comunicação e o desenvolvimento da linguagem encontram os seus alicerces no estabelecimento precoce de uma interação positiva entre a criança e o

adulto. Esta será, pois, a pedra basilar da aprendizagem da linguagem. Neste contexto, a implementação de atividades preliminares ao diálogo e o falar com a criança são estratégias a privilegiar.

Neste contexto, o adulto, ao conversar com a criança, deverá salientar os aspetos pragmáticos da linguagem, dado que ela apresenta dificuldades ao nível do processamento auditivo e da compreensão. Assim, torna-se importante reforçar as componentes cinestésica (os gestos, as expressões faciais e corporais), proxémica (o espaço, distância ou aproximação interpessoal na situação de comunicação), intencionalidade, o contacto visual e o trocar a vez (Sanchez, 1996).

A colaboração da família é fulcral no sucesso da intervenção nesta área. Convém que os pais promovam atividades diversificadas para tornar o mundo sonoro e vocal bastante rico e para que a criança se motive e interesse pelo ato comunicativo que lhes está subjacente. Os gestos que as crianças usam para comunicar devem ser respeitados.

A educação da linguagem deve estar incluída num programa escolar, o que requer articulação entre o terapeuta da fala e os professores. O papel da família é, mais uma vez, de importância capital. Esta deverá saber quais os objetivos delineados para o seu educando e que exercícios estão a ser realizados com ele nas sessões de terapia da fala, para que lhes deem continuidade. O quadro 9 apresenta-nos uma sinopse do que foi referido:

Quadro 9 - Desenvolvimento da linguagem das crianças com SD: síntese

- | |
|--|
| • Criar um ambiente propício e estimulador. |
| • Jamais falar pela criança nem permitir que outros falem por ela. |
| • Esperar a solicitação da criança, não antecipando os seus desejos. |
| • Dedicar atenção, quando a criança encetar um diálogo. |
| • Criar situações imprevistas, que fomentem reações na criança, aguardando os seus comentários. |
| • Proporcionar apoio aos pais para que possam incrementar um relacionamento emocional salutar com a criança. |
| • Informar a família sobre os progressos da criança na linguagem e orientá-la. |
| • Assegurar o desenvolvimento global (motor, cognitivo, social e emocional) da criança, sustentando um relacionamento com profissionais especializados nas diferentes áreas. |
| • Criar um ambiente benéfico para a socialização, estimulando as iniciativas, amizades e relacionamentos com diferentes pessoas. |

(Elaboração própria)

Analisados os princípios que devem nortear um programa na área da linguagem, enunciámos, de forma sucinta, as estratégias que potenciam o seu desenvolvimento:

Quadro 10 – Estratégias para desenvolver a comunicação

A Comunicação Aumentativa e as Tecnologias de Apoio			O computador e outras ajudas técnicas	O ensino da leitura
As crianças com SD utilizam os sistemas de Comunicação Aumentativa, temporariamente, durante o período de desenvolvimento precoce da fala.			Os programas de software incrementam a aprendizagem das habilidades comunicativas.	Crianças que, inicialmente, não verbalizavam qualquer vocábulo, no decorrer da implementação do programa, começam a utilizar a palavra na comunicação.
A Comunicação Total ¹³	A utilização do Makton ¹⁴	Os quadros de comunicação ou linguagem		
É o sistema de Comunicação Aumentativa mais usado nas crianças com SD, na fase das duas e três palavras.	Auxilia a criança a nível da linguagem e da fala.	Constituem outro sistema de Comunicação Aumentativa, que pode auxiliar a criança a realizar a transição para a fala.		

(Elaborado a partir da consulta de vária bibliografia)

2.4.1. Características Psicológicas e padrões de aprendizagem

As crianças com SD apresentam uma enorme variabilidade individual, sendo cada uma caso único, com personalidade, aptidões e forma de pensar exclusivos. Não obstante, parece haver consenso relativamente ao facto de apresentarem algumas características comuns. Troncoso e Cerro (2004) descrevem alguns traços de personalidade que os trissómicos apresentam até aos 12 ou 13 anos e que são resultantes da junção das características hereditárias e de influências ambientais:

- Dificuldade para a inibição: Evidencia-se desde situações académicas, como o escrever, até aos contextos sociais, nas manifestações de afeto.
- Resistência à mudança de comportamentos: Manifestam dificuldade, por exemplo, em encetar e mudar de tarefas, podendo confundir-se com teimosia. Conquanto, verifica-se fraca persistência na execução de exercícios que não são do seu agrado, pelo que é aconselhável a mudança periódica de tarefa.
- Fraca capacidade de resposta e de reação: evidenciam aparente desinteresse e passividade face a situações novas, respondendo com pouca determinação.

¹³ Consiste na utilização simultânea da fala e do gesto.

¹⁴ Programa aumentativo de comunicação, composto por um conjunto de vocabulário elementar, que combina gestos e símbolos com a fala. A descodificação concetual é facilitada, a compreensão e expressão orais são potenciadas e verifica-se evolução nas competências comunicativas (Moura *et al*, 2012).

Vários autores referem, ainda, a fraca iniciativa: parece mostrar vontade de aprender, no entanto esta vontade opera quase sempre dentro de um determinado foco cognitivo (Schwartzman, 1999; Sampedro *et al.*, 1997; Troncoso & Cerro, 2004; Moura *et al.*, 2012). Cuilleret (1995:105), por sua vez, afirma que “o trissômico não provoca a situação educativa mas é feliz ao encontrá-la, ao superá-la, ao provar a si mesmo que é capaz de fazer o que se lhe pede.”.

A estes traços de personalidade, acrescentam-se as dificuldades decorrentes do comprometimento cognitivo e poder-se-á falar de áreas fortes e fracas (Moura *et al.*, 2012), como enunciado, de forma resumida, nesta figura:

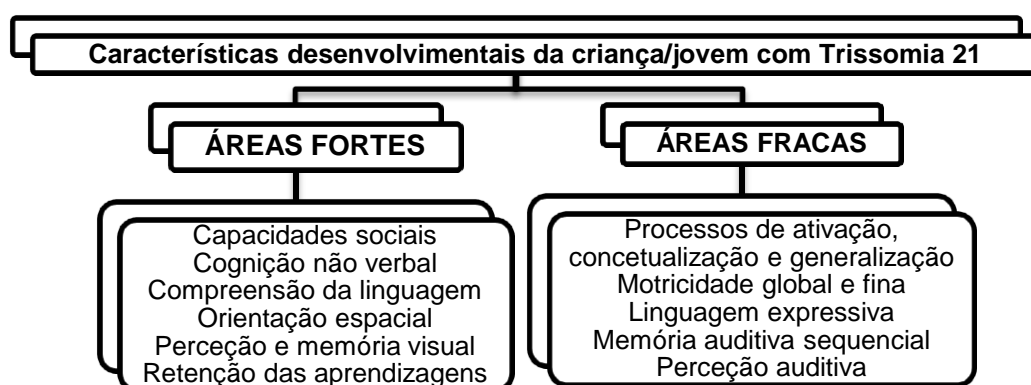


Figura 1 - Características desenvolvimentais da criança/jovem com Trissomia 21
(Adaptado de Moura *et al.*, 2012)

Estas crianças são, geralmente, alegres, sociáveis, imaginativas e gostam de agradar. Apreciam a música, o jogo e a competição. Revelam melhor memória e percepção visual que auditiva. Evidenciam dificuldades “na elaboração do pensamento abstrato; no cálculo; na seleção e eliminação de determinadas fontes informativas; (...) nas funções motoras e alterações da emoção e do afeto.” (Schwartzman, 1999:246, cit. Silva, 2002).

Face a este diagnóstico de dificuldades, a finalidade da intervenção educativa consiste, fundamentalmente, na estimulação da criança, de forma a minimizar as suas áreas fracas. O trabalho deverá realizar-se com tranquilidade, carinho e afeto, para que se sinta segura e com vontade de mostrar o que sabe. Torna-se necessário acionar mecanismos educativos que vão ao encontro do seu interesse mais imediato, para que a motivação seja incrementada, no sentido do sucesso e persistência na realização de tarefas significativas para a vida.

No quadro 11, apresentamos uma síntese integradora de alguns problemas evidenciados pela criança com SD e propostas de soluções.

Quadro 11 – Características psicológicas e princípios metodológicos

A aprendizagem processa-se a um ritmo lento. A fadiga surge rapidamente e a sua concentração mantém-se por um curto período de tempo.	Propiciar-lhe um grande número de experiências, para que aprenda o que lhe queremos ensinar. Trabalhar, inicialmente, por períodos curtos, aumentando progressivamente o tempo.
Não revela interesse pela tarefa ou é de curta duração.	Motivá-la com alegria e com objetos atrativos e diversificados para estimular o seu interesse pela tarefa.
Frequentemente, não consegue realizar a atividade autonomamente.	Auxiliá-la e orientá-la na execução atividade, até que consiga realizá-la autonomamente.
A curiosidade para conhecer e explorar o que a circunda é limitada.	Despertar-lhe o interesse pelos objetos e pelas pessoas que a rodeiam, aproximando-se dela e mostrando-lhe coisas agradáveis e apelativas.
Custa-lhe recordar o que fez ou conheceu.	Repetir muitas vezes as tarefas já realizadas, para que se recorde como se fazem e para que servem.
Não se organiza para aprender através dos conhecimentos do dia a dia	Auxiliá-la sempre a utilizar todos os factos que acontecem ao seu redor e a aprender a sua utilidade, relacionando os conceitos com o que aprendeu na aula.
Responde, de forma lenta, às ordens que se lhe dão.	Aguardar com paciência e auxiliá-la, estimulando-a, contudo, a responder com progressiva rapidez.
Não lhe ocorre inventar ou procurar situações novas.	Conduzi-la a explorar situações novas e a ter iniciativas.
Tem dificuldade em solucionar problemas novos, ainda que sejam semelhantes a outros vividos anteriormente.	Trabalhar sempre no sentido de lhe dar oportunidade de resolver situações da vida diária, sem se antecipar ou responder por ela.
Pode aprender melhor quando obtém êxito nas atividades anteriores.	Conhecer a ordem pela qual se lhe deve ensinar, possibilitando-lhe muitas situações de êxito e sequenciar bem as dificuldades
Quando vê logo os resultados positivos da sua atividade, interessa-se mais em continuar a colaborar.	Dizer-lhe sempre quando faz uma coisa bem e felicitá-la pelo êxito obtido. Assim, a criança interessa-se mais e tolera mais tempo de trabalho.
Quando participa diretamente na tarefa, aprende-a melhor e esquece-a menos.	Planear atividades nas quais intervenha ou atue como agente principal.
Quando se lhe pede para fazer muitas tarefas em pouco tempo, confunde-se e dispersa-se.	Selecionar as tarefas e distribuí-las no tempo, de forma que não se confunda ou se canse.

(Adaptado de Troncoso & Cerro, 2004:14-15)

Não obstante este diagnóstico de dificuldades, a criança com SD consegue progredir e atingir “estádios de desenvolvimento em que a autonomia e a qualidade de vida se estipulam e se definem como os pilares de toda a vivência individual.”(Stratford, 1985, cit. Santos & Morato, 2002:41).

Compete à Escola oferecer contextos de aprendizagem que potenciem as suas áreas fortes e minimizem as mais fracas. Dada a relevância desta temática, no ponto

seguinte, fazemos uma reflexão sobre as metodologias e estratégias específicas de aprendizagem.

3. A intervenção educativa

“1- A finalidade da educação de crianças com T21 é a mesma que a da educação em geral, ou seja, oferecer-lhes as oportunidades e assistência para desenvolver as suas faculdades cognitivas e sociais específicas até ao mais alto grau que lhes for possível.” (López Melero, 1983, cit. Sampedro *et al.*, 1997:234).

2- “Princípio da normalização.” (Real Decreto de la Ordenación de la Educación Especial, maio, 1995, cit. Sampedro *et al.* 1997:234).

De uma forma geral, o objetivo da intervenção educativa consiste em proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento das suas potencialidades, no sentido da autorrealização, a qualificação para o trabalho e a preparação para o exercício consciente da cidadania.

A intervenção educativa ou terapêutica selecionada para a criança com SD tem de ter em consideração as necessidades educativas de aprendizagem, derivadas de especificidades resultantes da síndrome, que devem ser pesquisadas e trabalhadas por meio de metodologias adaptadas, sendo relevante a adoção de uma multiplicidade de recursos educativos, de modo a que a comunicação seja verdadeiramente entendida. Deve, também, partir do pressuposto que cada criança encerra um processo de desenvolvimento peculiar, resultante de condições genéticas e sócio-históricas próprias e que o desenvolvimento cognitivo da criança com SD será bastante mais positivo se os estereótipos acerca dele diminuírem (Silva, 2002). Devem-se, igualmente, identificar na criança as potencialidades, atitudes, motivações, interesses, relações pessoais, maneira de adotar tarefas e de enfrentar situações. A partir dos dados desta observação, são planificadas as adaptações, que facilitarão as aquisições, através de intervenções planeadas e organizadas, em torno de um objetivo fundamental, que deve ser a organização dos elementos pessoais e materiais, que facultarão novas aprendizagens.

Sampedro *et al.* (1997) acrescentam que um plano de intervenção só deverá ser elaborado após o preenchimento de uma ficha de anamnese acerca da criança, a qual deve incluir informações: médicas (Doenças que teve; cardiopatias; problemas auditivos e visuais; problemas respiratórios e outras patologias associadas.); psicopedagógicas (Informações acerca do desenvolvimento, personalidade e aspetos

cognitivos da criança.) e familiares e sociais (Nível sociocultural da família e constituição do agregado familiar, etc.).

As mesmas autoras fazem constatar que não são apenas as diferenças individuais de cada criança que condicionam o sucesso da integração escolar, mas também as interações e experiências vividas por ela. Neste sentido, deviam ser dadas oportunidades à criança, de modo a que quando iniciasse o ensino pré-escolar, já tivesse adquirido os pré-requisitos mínimos nos domínios: independência pessoal; extinção de hábitos incorretos; aprendizagem de recursos de comunicação quer a nível compreensivo como expressivo; exercitação da motricidade e dos sentidos.

3.1. Estimulação precoce *versus* intervenção precoce

A Intervenção Precoce na Infância é “definida como um conjunto de medidas de apoio centrado na criança e na família, que inclui ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da saúde, educação e ação social.” (artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 281/2009¹⁵).

A SD pode ser diagnosticada logo após o nascimento, o que propicia o início de uma estimulação precoce, direcionada para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Desta forma, com o conhecimento que se tem sobre esta síndrome, sem subestimar as características individuais, é possível a implementação de um programa educativo para minimizar os problemas de desenvolvimento e potenciar as áreas fortes (Sampedro *et al.*, 1997; Moura *et al.*, 2012).

O período compreendido entre os 0-6 anos é de importância capital em termos educacionais, pelo que se deve conseguir o máximo desenvolvimento das suas capacidades para atingirem um bom nível de comunicação e inclusão familiar e social. Neste contexto, deve-se desenvolver a autonomia na criança, oferecer experiências de interação social e de adaptação e criar oportunidades para que esta se desenvolva em relação a aspetos afetivos, volitivos e cognitivos, que sejam espontâneas e, fundamentalmente, que sejam “crianças” (Vinagreiro & Peixoto, 2000; Silva, 2002; Moura *et al.*, 2012).

¹⁵ O DL n.º 281/2009, de 6 de outubro determina a criação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce (SNIPI), para crianças entre os 0-6 anos (e respetivas famílias), que evidenciem alterações nas funções ou estruturas do corpo, que comprometam a participação nas atividades próprias para a idade e contexto social, ou que estejam em risco de acentuado atraso no desenvolvimento (Moura *et al.*, 2012).

No sentido da intervenção acontecer o mais cedo possível e com eficácia, a família deve ser esclarecida e incentivada a cooperar e a intervir no programa educativo, dado que é a protagonista da educação da criança (Sampedro *et al.*, 1997; Silva, 2002; Moura *et al.*, 2012). Estudos neste âmbito provam que quando a participação da família é integral, o desenvolvimento das crianças é significativamente superior. Decorrente desta constatação, a intervenção deve ter subjacente as seguintes premissas, por forma a ser eficaz: Interdisciplinaridade; prática reflexiva, inclusiva e individualizada; práticas adaptadas ao nível de desenvolvimento da criança; práticas de coordenação entre os serviços envolvidos na intervenção precoce e prática ecológica (intervenção em todos os contextos familiares) (Moura *et al.*, 2012).

Deverá, ainda, acrescentar-se, segundo os mesmos autores, que a estrutura familiar, com relações salutareas entre os seus membros e com atitudes positivas (inexistência de angústia ou ansiedade) é de importância fulcral. Neste período crucial do desenvolvimento da criança, deverá haver muita flexibilidade e receptividade quanto às possibilidades de aprendizagem, que só serão conseguidas com a colaboração estreita entre a família e a equipa transdisciplinar implicada no processo educativo (terapeuta da fala; médico; psicólogo).

Em síntese, de acordo com estudos recentes, os serviços de Intervenção Precoce têm conseguido bons resultados no desenvolvimento da autonomia, comunicação e qualidade de vida das crianças com SD, que se vão repercutir, mais tarde, no seu desempenho académico, no Ensino Básico e Secundário.

3.2. Estratégias de intervenção no Ensino Básico e Secundário

Quando se “ajustam (...) as metodologias educativas, melhorando as atitudes, adaptando os materiais e promovendo a motivação, os alunos com Síndrome de Down são capazes de aprender muito e bem; (...) mais do que aquilo que se acreditava.” (Troncoso & Cerro, 2004:12). O êxito da intervenção educativa no Ensino Básico e Secundário está dependente da atitude dos agentes educativos face à inclusão, da colaboração da família, da planificação do currículo e do estilo cognitivo do aluno.¹⁶

No quadro seguinte, apresentamos, de forma muito sucinta, algumas estratégias promotoras de sucesso em alunos com SD:

¹⁶ Esta temática foi desenvolvida no capítulo I, ponto 3 - *Paradigmas da Escola Inclusiva*.

Quadro 12 - Estratégias de intervenção no Ensino Básico e Secundário

Estratégias	
Atitudes face à inclusão	<ul style="list-style-type: none"> — No início do ano letivo, promover encontros entre os pais, no sentido de facilitar a inclusão do discente. — Sensibilizar os agentes educativos para a diferença, realçando os pontos fortes da criança com SD e não proteger em demasia. — Incentivar o convívio entre colegas e amigos e ter patente que a inclusão promove comportamentos sociais mais ajustados.
FAMÍLIA	<ul style="list-style-type: none"> — Agendar, antes do arranque do ano letivo, uma reunião entre a escola e os pais do aluno, no intuito de reunir informação sobre o perfil de funcionalidade e aspirações da família e fomentar, assim, uma comunicação aberta entre a escola e a família. — Promover, durante o ano, reuniões de partilha de saberes inerentes à SD e ao aluno, em particular, e solicitar a colaboração da família na definição de objetivos, na planificação do currículo e na generalização dos conteúdos veiculados em meio escolar para outros contextos de vida.
PLANIFICAÇÃO DO CURRÍCULO	<ul style="list-style-type: none"> — Conhecer o perfil de funcionalidade do aluno com SD e ter em conta as suas motivações e as expectativas familiares. — Oferecer o acesso a diferentes áreas do currículo, tendo subjacente as características individuais e os estilos de aprendizagem. — Definir os conteúdos básicos e as estratégias em equipa e ter presente que se devem relacionar os conteúdos com as competências e conhecimentos anteriores do discente. — Adequar os métodos de ensino à especificidade do aprendente com SD e diversificar materiais, atendendo às suas características. — Respeitar o ritmo de trabalho do discente, promover a cooperação entre pares e incentivar a autonomia da criança na realização das tarefas. — Supervisionar todas as evoluções.
APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> — Tornar a aprendizagem divertida e baseá-la nos interesses, perfil de funcionalidade e nível de desenvolvimento do aprendente. — Utilizar o jogo como estratégia de motivação para as aprendizagens, diversificar as metodologias, utilizar materiais concretos, autênticos e significativos e valorizar os contextos reais de aprendizagem. Deste modo, oferece-se à criança experiências sensoriais diversificadas e o manuseamento de objetos variados. — Definir metas de aprendizagem cruciais ao seu desenvolvimento, selecionando aprendizagens que favoreçam a sua participação nos vários contextos em que está incluída. — Implementar rotinas diárias, recorrendo a gravuras que ilustrem a sequência dessas rotinas e utilizar calendários de imagens para organizar o dia da criança, no sentido de diminuir a ansiedade e assim melhorar o empenho na tarefa. — As tarefas devem ser subdivididas, terem progressiva complexidade e devem-se definir tempos para a sua realização. — Dar uma instrução de cada vez, de forma clara, pausada e facultar pistas visuais, (Salientar as palavra-chave, usando sinais ou gestos.) sempre que necessário.

(Adaptado de Moura *et al.*, 2012:30-33)

Com base no perfil de funcionalidade destes alunos e nestas orientações metodológicas, nos pontos seguintes abordaremos como se deve processar o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, matemática, educação sexual e transição para a vida adulta.

3.2.1. A aprendizagem da leitura e da escrita

Há vinte anos, ninguém aceitava que uma criança com SD aprendesse a ler, não obstante, Sue Buckley, nos anos oitenta, revolucionou o paradigma vigente, ao demonstrar que estas crianças o conseguem fazer. Pesquisas subsequentes atestam que estes alunos não só aprendem a ler como conseguem resultados superiores ao expectável para o seu nível cognitivo (Moura *et al.*, 2012).

A este propósito, Buckley (1992, cit. Troncoso & Cerro, 2004) afirma que as crianças com SD adquirem como primeira linguagem a expressão escrita, contrariamente ao que é usual com os restantes alunos, que só iniciam a aprendizagem da leitura depois de dominarem a oralidade. Neste contexto, o ensino precoce da leitura constitui uma orientação pedagógica obrigatória. No pré-escolar, deve-se avaliar o nível de desenvolvimento da criança, para assim se poder desenvolver as áreas mais fortes e delinear um plano de intervenção, em colaboração com a família.

Para além das razões supracitadas, as autoras são da opinião que os alunos com SD que leem se integram melhor socialmente, dado poderem informar-se, através da leitura, de temas atuais e de poderem debatê-los com os seus semelhantes em circunstâncias informais do quotidiano. A sua capacidade e gosto pela leitura vão, assim, melhorar a sua comunicação quer a nível recetivo quer a nível expressivo, criar novas oportunidades de relacionamento interpessoal, as quais se vão refletir positivamente na sua vida pessoal, na medida em que lhes vai ser mais fácil aceder a experiências bem sucedidas.

Convém destacar que a nossa sociedade valoriza a comunicação escrita. Se as pessoas com DID conseguirem dominá-la minimamente, a sua integração social estará facilitada, bem como a sua autonomia e o exercício de uma atividade profissional. Neste contexto, nos últimos dez anos, foi grande o investimento na literacia destas crianças, sendo consensual o recurso a métodos globais para a aprendizagem da leitura. Merecem destaque as metodologias de Troncoso e Cerro, em Espanha, e no nosso país, na mesma linha, as de Teresa Condeço e de Luísa Cotrim, com o Programa Aprender a Ler para Aprender a Falar (PALAF).

Estes métodos têm sido introduzidos nas práticas pedagógicas de várias instituições, com resultados muito positivos. Baseiam-se no método global, que consiste numa análise global da palavra, seguida da sílaba, para só depois se fazer o reconhecimento das letras. De destacar, neste âmbito, o método de leitura e de escrita

para crianças com SD de Troncoso e Cerro, um método ajustado ao estilo cognitivo destas crianças, “que são essencialmente ‘aprendizes visuais’.” (Moura *et al.*, 2012:36), conforme se pode confirmar pelo quadro:

Quadro 13 – Método de leitura adaptado ao perfil de funcionalidade

Respeita as características cognitivas	A criança com SD tem capacidade para adquirir, auditivamente, o sentido de um som. Tem capacidade visual e perceptiva para entender, de forma global, o conjunto de sinais que constituem uma palavra, prescindindo da prévia decomposição em letras e sílabas. A compreensão intuitiva sobreleva a analítica. Para estas crianças, é mais importante memorizar uma palavra simples, com conteúdo rico, do que um signo, à partida, indecifrável.
Tem em consideração a personalidade da criança	O método pressupõe a individualização: os temas de interesse; o ritmo de aprendizagem; as etapas a retroceder; o tipo de contos a elaborar e, essencialmente, o relacionamento que se estabelece entre o docente e o aluno.
Facilita o desenvolvimento cognitivo futuro	Exercita a memória a curto e longo prazo, a autonomia na assimilação de conceitos e a habilidade de interdependência:
Potencia o desenvolvimento da linguagem expressiva: a nível semântico, sintático e articulatório	A leitura potencia o alargamento vocabular, constituindo um auxílio ótimo no enriquecimento verbal e na conversação. A visualização da palavra escrita melhora a articulação e a morfossintaxe.

(Adaptado de Troncoso & Cerro, 2004)

Para a implementação deste programa de leitura e escrita, são necessárias condições gerais e individuais, conforme ilustrado pelo quadro 14:

Quadro 14 - Condições para a implementação do programa de leitura

CONDIÇÕES GERAIS	<ul style="list-style-type: none"> • A criança estar bem de saúde; • Seleção do momento oportuno para o aluno trabalhar; • Empatia entre o aluno e o professor que vai orientar a aprendizagem da leitura; • Conceção de estratégias para melhorar os índices de atenção do discente; • Partir dos pontos fortes da criança com SD: a percepção e memória visuais.
CONDIÇÕES INDIVIDUAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Personalidade do aluno: verificar se é retraído, inibido ou muito ativo; nível de interesse e motivação; • A capacidade cognitiva - Quanto maior for o nível mental de uma criança, maior probabilidade existe do programa ser eficaz e não precise de tanto tempo em cada etapa; • O ritmo pessoal de trabalho; • A família e o ambiente.

REQUISITOS	<ul style="list-style-type: none"> • Um nível mínimo de linguagem compreensiva para nomear objetos e ações. • Aptidão para ouvir ou olhar, durante algum tempo, de maneira a poder apreender os estímulos orais e visuais. • Percepção visual desenvolvida o suficiente para permitir à criança a diferenciação de imagens.
	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção auditiva mínima para compreender e diferenciar as palavras. • Conseguir observar, durante um certo período de tempo, imagens, para as registar e lembrar, posteriormente, quando forem ditas.

(Adaptado de Troncoso & Cerro, 2004)

Este método subdivide-se em três etapas distintas quer pelos materiais específicos quer pelos objetivos de cada uma delas. Não obstante esta diferenciação, elas estão interrelacionadas, porque tanto a compreensão como a fluidez e motivação devem ser consistentes em todas as etapas.

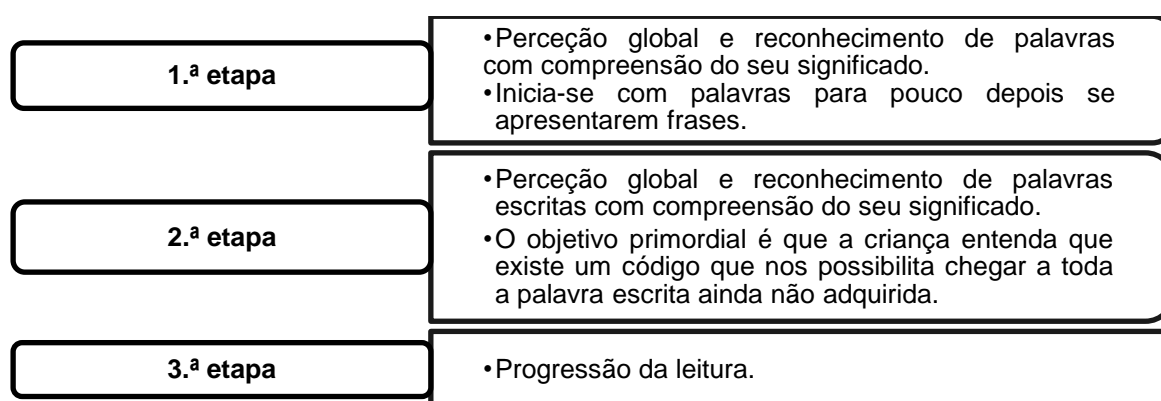


Figura 2 – Etapas do método do programa de leitura

(Adaptado de Troncoso & Cerro, 2004)

A primeira etapa deve ser implementada entre os 3 e os 6 anos e é a mais morosa de todas. Nesta fase, o essencial é que o aprendente perceba o mecanismo da leitura, ou seja, “através de símbolos gráficos se chega a significados e mensagens.” (Moura *et al.*, 2012:37). Na segunda fase, desenvolve-se a consciência fonológica, em dois níveis, dos 6 aos 8 e dos 8 aos 10, por constituir um processo complexo. Aqui, a meta primordial é o aluno entender que existe um código que proporciona o acesso a todas as palavras escritas. Por último, depois do aluno ter entendido em que consiste a leitura e comece a dominar a sua mecânica, ele consegue ler progressivamente textos mais complicados, que lhe proporcionam: a utilização da leitura como tarefa lúdica, de lazer e de informação nos seus momentos

livres; o uso funcional e prático das suas capacidades de leitura; a aprendizagem, em sentido abrangente, por meio da comunicação escrita.

Troncoso e Cerro (2004) apontam um conjunto de orientações metodológicas para garantir o sucesso deste programa, referenciadas no quadro seguinte:

Quadro 15 – Leitura: considerações metodológicas

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Numa fase inicial, 5 minutos de leitura, por sessão, aumentando, progressivamente, se o aluno aprender, melhorar a sua capacidade de trabalho e revelar interesse.• Solidificar bem os objetivos e não passar à fase seguinte sem a anterior consolidada.• O ritmo rápido não deve ser adotado, visto que gera insegurança e desmotivação no discente, este bloqueará e a sua progressão estará comprometida.• Existência de um coordenador do programa de leitura, que deverá ser a pessoa que melhor conhecer o método da criança. Este terá como função avaliar e verificar os progressos, formular novos objetivos e apontar atividades e materiais para os realizar.• O aluno deverá treinar a leitura em diferentes contextos.• Cada objetivo requer material diversificado, apelativo e adequado às características individuais do aluno com SD, para facilitar a generalização e transferência do que foi aprendido a outros contextos.• Introduzir o lúdico e incentivar à participação ativa do discente.• Caso nada resulte com a criança, sugere-se a mudança de tarefa, de material ou possibilitar a escolha da atividade. |
|---|

(Adaptado de Troncoso & Cerro, 2004)

Os alunos com défice intelectual mais acentuado, antes impossibilitados de ler, por se crer que jamais o conseguiriam, aprendem e têm gosto com esta metodologia. Conquanto, aprendem a um ritmo mais lento e é imprescindível a diversificação de atividades e de materiais e tem de se sequenciar muito bem cada uma das etapas, para que o aluno tenha sucesso e solidifique as aprendizagens.

Presentemente, a maioria das crianças com SD tem um quociente de inteligência entre os 40 e 70 e é para estas que este método de leitura está concebido. As que têm superior, aprendem com qualquer metodologia e os que têm inferior a 40, podem aprender, embora atinjam níveis não superiores à 1.^a e 2.^a fases do 1.º ciclo e a sua leitura será de cariz funcional.

As autoras supracitadas aconselham, pois, a implementação de programas, depois de a criança cumprir os requisitos mínimos acima referenciados. Acrescentam, ainda, que também é possível adolescentes e jovens aprenderem a ler. Não obstante, torna-se imperioso que se adaptem os conteúdos, os materiais e as metodologias às idades psicológicas e às motivações individuais.

Para além das estratégias acima citadas, o papel do professor e a preparação cuidadosa de todas as sessões é crucial para o êxito do programa. As atividades devem ser planificadas, de modo a que o aluno tenha sucesso. O docente deverá

ajudar o aluno a sentir-se satisfeito, auxiliando-o a responder corretamente, sem substituir o seu exercício mental ou esforço. Deve adotar uma atitude firme, calma e positiva e informar o aluno acerca do que se espera que ele faça e aprenda e incutir-lhe confiança de que o conseguirá desempenhar.

O processo de aprendizagem deve ser estruturado em mais etapas e estas devem ser também mais curtas do que usualmente se utilizam nos programas de leitura e escrita clássicos. Isto será propício à evolução do aluno e à sedimentação da aprendizagem, imprescindível a aquisições posteriores mais complexas. O registo diário das aulas é o modo mais eficaz para avaliar e planificar, ao longo de todo o processo. As grelhas e as escalas são ótimas para este efeito.

Na opinião de alguns autores, a aprendizagem da leitura pode ser simultânea à aquisição da escrita. Contudo, Troncoso e Cerro (2004) são de opinião contrária, referindo que a aquisição da leitura deve preceder a da escrita, exceto em alunos mais velhos, cuja maturidade está mais desenvolvida. Acrescentam que o ensino e aprendizagem da leitura e o ensino e aprendizagem da escrita divergem em vários pontos. Enquanto que a aprendizagem da leitura se pode iniciar precocemente, a escrita só poderá começar a ser adquirida entre os sete e os nove anos.

Por outro lado, a metodologia utilizada na escrita é oposta à da leitura. Na leitura, inicia-se com uma palavra, cujo sentido se explica à criança, que o adquire de seguida. Na escrita, a criança começa com o trabalho gráfico, desprovido de significado linguístico: aprende e pratica traços.

A seguir, fazemos uma reflexão sobre esta temática, onde expomos determinados princípios e opções metodológicas a observar no ensino e aprendizagem da escrita em alunos com SD.

- Da leitura à escrita

“Escrever é representar as palavras e as ideias com letras ou outros signos gráficos traçados no papel, ou noutra superfície.” (Troncoso & Cerro, 2004:161). Escrever é, pois, a atividade de motricidade fina mais complexa que se pode aprender: “a escrita implica motricidade, linguagem e memória.” (Ajuriaguerra, 1980, cit. Troncoso & Cerro, 2004:161). É preciso muito tempo para atingir perícia e um estilo pessoal. Comparativamente com a aprendizagem da leitura, a escrita é muito mais morosa e árdua. Constitui, essencialmente, um meio de nos expressarmos e “pressupõe uma linguagem interior que se quer comunicar.” (Troncoso & Cerro, 2004:162), o que requer prévio conhecimento da língua.

A aprendizagem da escrita não pode ser iniciada em idades precoces, visto que requer maturidade, dificilmente atingida antes dos cinco anos. No que concerne às crianças com SD, as premissas acima referenciadas tornam-se ainda mais evidentes, dado a síndrome condicionar a nível físico, linguístico e cerebral a aquisição da escrita: “desde a anatomia da mão, à lassidão dos ligamentos e à hipotonia muscular, até às dificuldades de coordenação, de inibição, memória e de percepção auditiva, (...) problemas de linguagem ou relação com a fala ou com a morfossintaxe.”(Barrio, 1991, cit. Troncoso & Cerro, 2004:162).

Estas condicionantes comprometem a capacidade de escrita na criança com SD, tanto a nível gráfico e de conteúdo como a nível de expressão. Não obstante, os programas implementados, atualmente, comprovam que estas crianças conseguem comunicar por escrito, com alguma correção (Troncoso & Cerro, 2004).

O programa para a aprendizagem da escrita, à semelhança do da leitura, também pode ser dividido em três etapas, conforme explicitado no quadro 16:

Quadro 16 – Etapas para o ensino e aprendizagem da escrita

ESCRITA	1.ª Etapa: Pré-escrita
	Promovem-se as capacidades percetivas e motoras da criança.
	2.ª Etapa: Competências gráficas e linguísticas
	Escrita de todas as letras e formação de palavras.
	3.ª Etapa: Competências ortográficas e morfossintáticas
	Escrita de texto de forma funcional.

(Adaptado de Moura *et al.* 2012:40)

Após o treino de linhas, traços, a criança começa a desenvolver as letras, uma a uma, da mais fácil para a mais difícil. Segue-se, depois, a fase de juntar as letras para escrever as primeiras sílabas e, quando bem sucedida, inicia-se a escrita das primeiras palavras. A criança, nesta fase, começa a entender que pode comunicar e veicular mensagens escritas.

Durante todo o processo de aprendizagem da escrita é imprescindível que a criança com SD repita bastantes vezes os exercícios, de maneira a que se consiga organizar mentalmente e a escrever de forma automatizada, coerente e clara. O computador pode constituir uma ferramenta preciosa na aprendizagem da escrita, na medida em que liberta a criança com SD do esforço motor e permite-lhe a concentração de esforços no pensamento e mensagem a veicular. De igual forma, o recurso ao suporte visual (elaborar um livro personalizado, usando fotografias da família e objetos pessoais; construir cadernos personalizados de fonética, com

listagens de famílias de palavras que rimam) e a estratégias diversificadas, pode facilitar todo este processo (Troncoso & Cerro, 2004; Moura *et al.*, 2012).

A aprendizagem da escrita requer que a criança consiga segurar corretamente no lápis, seja capaz de realizar traçados, seguindo os movimentos da mão com os olhos e entenda que não deve traçar garatuja fora do papel, controlando, assim, os seus movimentos. Para além destes requisitos, é imprescindível ter-se em conta a postura e o mobiliário, a mão e os materiais, conforme descrito no quadro 17.

Quadro 17 – Condições para a aprendizagem da escrita

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Maturidade e desenvolvimento da motricidade.• Mobiliário adaptado à realização desta tarefa: a criança tem de ter uma postura correta, com estabilidade do tronco, pés apoiados no chão e os braços sobre a mesa. Devem ser controladas a posição, a distância do papel e a luz.• A anatomia da mão compromete a apreensão do instrumento de escrita: inicialmente, usar lápis grosso e não muito comprido. Quando apresentar progressos a nível neurológico e grafomotor, utilizar um lápis mais fino. O papel, no início, deve ser liso, colocado na horizontal, para facilitar os movimentos.• O professor deve estimular e apoiar a criança, recorrendo à alegria e ao otimismo.• O início de qualquer atividade deve ser precedido de uma explicação verbal, seguida de uma exemplificação. É relevante a ajuda física e gráfica, para que a criança inicie o exercício com essas pistas e o realize com sucesso.• As sessões devem ser curtas, repartidas em dois a três períodos, por dia, e sequenciadas pelo grau de dificuldade, para que haja êxito.• O ritmo deve ser calmo e os objetivos bem definidos. |
|---|

(Adaptado de Troncoso & Cerro, 2004)

3.2.2. A aprendizagem de conceitos matemáticos

“Os alunos com Trissomia 21 progridem através dos estágios de compreensão do número, da mesma maneira que os seus pares.” (Moura *et al.* 2012:41). Cotrim e Ferreira (2002) afirmam que as crianças com SD conseguem aprender a linguagem matemática entre os dois e os cinco anos, à semelhança das outras crianças, por meio de jogos, canções e experiências do dia a dia. A intervenção precoce neste domínio incorpora atividades para a criança aprender a sequência de números, a contar e a compreender quantidades. O recurso ao gesto e a cartões com padrões e numerais pode auxiliar nas tarefas numéricas.

Porém, é imprescindível um conhecimento sobre o desenvolvimento da criança para determinar em que etapa se encontra e quais os seus requisitos para a aprendizagem de alguns conceitos, porque a área lógico-matemática exige muito trabalho cognitivo, que vai dos conteúdos essencialmente psicomotores até aos que

requerem um raciocínio lógico-abstrato (Sampedro *et al.*, 1997). Opinião convergente é apresentada por Cotrim e Ferreira (2002), ao afirmarem que as crianças com SD precisam de muito treino para a aprendizagem da matemática e que se deve ter em conta o desenvolvimento da sua linguagem e fala, bem como as características cognitivas. A este propósito, as autoras apresentam um elenco de atividades/objetivos que podem contribuir para a evolução da criança com SD nesta área e por sua vez, Sampedro *et al.* (1997) destacam alguns aspetos relacionados com a aprendizagem lógico-matemática, conforme se pode ver pelo quadro 18:

Quadro18 – Aprendizagem lógico-matemática

Aprendizagem lógico-matemática: FUNDAMENTOS	Aprendizagem lógico-matemática: ATIVIDADES/OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • A criança deve possuir um bom desenvolvimento perceptivo. • Deve aprender a distinguir-se do meio que a envolve e a compreender as relações que se estabelecem entre as coisas. • O esquema corporal está relacionado com as noções numéricas. • A noção de quantidade liga-se com a percepção espacial. • Os primeiros conjuntos possuem para a criança uma vertente espacial e não numérica. • O desenvolvimento do pensamento lógico e do raciocínio é o objetivo essencial a atingir. • O ensino deverá ser funcional, visto que facilitará o desenvolvimento social do discente (utilização do dinheiro e uso do cálculo operativo em situações práticas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Experiência do numérico – Realização de atividades lúdicas com os números (contar a cantar) em casa ou em outros contextos, por meio da subtração social. - Capacidades motoras – Manuseamento de objetos; pequenas construções; contagem em voz alta. - Utilizar a linguagem matemática, como por exemplo comparativos e categorizações. - Apelar para as quantidades, quando joga ou usar o gesto e outras ajudas visuais em tarefas quotidianas. - Aprender a contar – A cada número fazer correspondência de uma palavra; conhecer a ordem dos números; compreender que a última palavra de contagem representa o número todo. - Usar os números representados numa linha numérica como suporte visual. - Recorrer a materiais funcionais, que representem visualmente o sistema numérico, para auxiliar a sua aprendizagem. - Identificar, corresponder e organizar itens em padrões. - Realizar jogos para reconhecer numerais. - Usar, precocemente, de forma lúdica, o dinheiro. - Usar calendários diários e semanais, desde cedo, para incrementar a compreensão do tempo. - Começar a aprendizagem sobre “mais um” e, posteriormente, usar uma linha numérica para perceber como opera o sistema numérico. - Formar grupos e retirar elementos, para começar a entender a noção de “adição” e “subtração”.

(Adaptado de Sampedro *et al.*, 1997; Cotrim & Ferreira, 2002)

3.2.3. A educação para a sexualidade

“Quando fazemos Educação Sexual e Afetiva, não estamos mais do que a cumprir o que é obrigatório por lei, o que se deveria fazer e em geral não se faz: educar para a vida e não só focalizar a educação na aquisição de conhecimentos instrumentais.” (López, F., 1999: 95).

A questão da sexualidade é ainda pouco estudada o que, por si só, já é significativo. Kempton (1983) afirma " a sexualidade dos deficientes mentais combina dois aspetos da vida humana que maior carga emocional encerram: Sexo e Deficiência Mental.". Neste caso, enfrentamos um duplo preconceito: a própria deficiência, em primeiro lugar, e, em segundo, a aceitação da sexualidade da pessoa com DID. Circunscrito num quadro obscuro e mitológico, este duplo tabu foi sujeito a atitudes e comportamentos sociais explicitamente discriminatórios e penalizantes até a um passado relativamente recente (Marques, 2005).

A realidade é que muitos ainda acreditam que basta assegurar às pessoas com DID uma vida decente, permitir-lhes exercer uma ocupação que seja adequada e proporcionar-lhes atividades de lazer. No entanto, esta perspetiva esquece que estes jovens são pessoas como as demais, com as suas potencialidades, desejos e necessidades afetivas e sexuais.

A sexualidade é parte integrante do indivíduo, estando fortemente ligada à construção da sua identidade e personalidade. Tratando-se de uma dimensão da personalidade, seguirá logicamente o ritmo de desenvolvimento global da pessoa. Referir, não obstante, que o desenvolvimento psicossocial das pessoas com DID e, consequentemente, a sua vivência da sexualidade, apresenta algumas diferenças, no sentido em que é próprio de um indivíduo com um "funcionamento intelectual significativamente inferior à média e existindo concomitantemente com défices no comportamento adaptativo e manifestado durante o período de desenvolvimento." (Grossman, 1983:11).

Educar uma criança com SD para a independência implica oferecer-lhe todas as oportunidades que as outras pessoas têm, oportunidades de crescimento pessoal, de ter uma profissão e de expressar a sua sexualidade. Antigamente, acreditava-se que as pessoas com SD seriam eternas crianças e portanto não desenvolveriam a sua sexualidade para além da infância. Porém, as pessoas com SD crescem e desenvolvem as mesmas características físicas, desejos sexuais e de independência como qualquer outra pessoa.

A adolescência constitui um período de desafios para o jovem e para a sua família. Ocorrem muitas mudanças físicas, que são acompanhadas por mudanças de comportamento e sentimentos. Por um lado, o jovem deve deixar de ser criança, mas ainda não está totalmente preparado para assumir as responsabilidades de adulto, o que costuma ser conturbado para qualquer pessoa, mas para adolescentes com DID, as dificuldades são maiores. Por outro, muitos jovens com SD possuem os atributos físicos de jovens normais, mas não estão preparados para as solicitações da vida independente (Félix, 1995).

A puberdade dos adolescentes com SD processa-se, portanto, de forma semelhante à dos demais adolescentes. Segundo vários autores e organizações, nomeadamente a APPT21, o comportamento sexual dos adolescentes com SD está ligado ao seu comportamento de uma forma geral. Quando o adolescente ou adulto Down participou de uma vida normal em comunidade, ele criou defesas contra agressões sexuais, aprendeu a defender-se e a agir de forma adequada perante as dificuldades da sua vida diária. O seu comportamento será tanto mais normal quanto mais se procurou respeitar as suas capacidades básicas, colocando-o sempre em atividades adequadas ao seu nível de compreensão (Marques, 2005).

Neste contexto, o jovem com SD necessita de educação sexual, de informações sobre o seu corpo e precisa, sobretudo, de entender a sua sexualidade para que possa tornar-se um adulto responsável e independente, com capacidade plena de viver em comunidade. Por conseguinte, é consensual que os jovens com SD querem e precisam do mesmo que adolescentes sem deficiência querem e precisam ter: Um amigo: alguém com quem falar, com quem partilhar coisas importantes; Certa dose de calor: alguém para tocar, alguém que através de um gesto diga “gosto de ti”; Aprovação: alguma mensagem de outras pessoas que lhe digam “tu és querido”; Afeição: amor e um sentimento de que são amados; Isto não quer dizer necessariamente sexo; Dignidade: alguma comunicação por parte de terceiros, dizendo que são pessoas de valor; Formas de interação social: a fim de evitar solidão; Satisfação sexual: a necessidade biológica de contacto sexual e de estimulação.

Como trabalhar a sexualidade do jovem com SD? Estudos desenvolvidos neste âmbito, nomeadamente os de Marques (2005), referem que as estratégias a implementar estão dependentes da forma como a sexualidade se está a manifestar, da família e do grupo ao qual a criança ou adolescente pertence. As dificuldades de compreensão do jovem com SD e a necessidade que ele está a demonstrar devem ser consideradas, sem perder de vista os limites da realidade.

Os limites a serem colocados em relação à manifestação e/ou relacionamento sexual podem ser ensinados, como foram ensinados outros limites que partem da educação geral. Se houver outros filhos na família, eles podem funcionar como modelo para os pais, no sentido de que a orientação sexual não difere radicalmente entre o filho que tem a síndrome e o que não tem — isto no aspeto da informação. A forma como cada um vai viver a sexualidade é diferente. Não se deve esquecer que a compreensão do adolescente com SD é muito concreta, ou seja, a informação deve ser clara, com conteúdo simples e objetivos (Marques, 2005).

Os pais devem usufruir de formação a nível da Orientação Sexual, uma vez que será através dela que conseguem ultrapassar alguns receios e medos face à sexualidade dos seus filhos. Também para os profissionais a formação se torna imprescindível e emerge como uma estratégia viável para atuar no incremento e no reforço das competências profissionais, uma vez que desempenham um papel fulcral junto de pessoas com SD.

3.2.4. A escola: uma ponte para a vida

“de pouco serve a integração escolar da criança DM, se depois da escolaridade obrigatória não está preparada para desempenhar um posto de trabalho de acordo com as suas limitações e suas potencialidades.” (Garcia, 1994: 315).

“a transição pós escolar é (...) um projetar a vida, é uma viagem pelos contextos e serviços, pelos níveis de ensino, pelos apoios e serviços da comunidade.” (Colôa, J.; Ferreira, S. & Trindade, A., 2013:2).

A passagem ao mundo adulto é uma fase extremamente difícil para qualquer jovem que deixa o estatuto de estudante: “a transição da escola para a vida pós escolar está repleta de complexidades, implicando continuidades e descontinuidades entre um contexto e outro, escolar e pós escolar.” (Colôa *et al.*, 2013:2).

Neste sentido, é crucial que a Escola prepare os alunos com NEE para a vida pós-escolar, implementando estratégias promotoras de crescente autonomia pessoal e social, a pensar no seu bem estar físico e psicoafetivo. Torna-se, assim, imperiosa a implementação de um currículo funcional, no qual “os conteúdos de aprendizagem que se selecionam contribuem para que a vida atual e futura dos alunos possa decorrer com o máximo de autonomia possível, nos ambientes em que eles se inserem.” (Moura *et al.*, 2012:43).

A escola tem protagonizado o processo de transição dos alunos com NEE para a vida pós-escolar, conforme é preceituado no DL n.º3/2008, no seu artigo 14.º, onde se pode ler que os alunos devem usufruir de atividades de transição para a vida pós-escolar (TVPE) nos últimos três anos de escolaridade obrigatória (10.º, 11.º e 12.º anos). Nestes três anos, os alunos devem usufruir de experiências profissionais, adequadas ao seu perfil de funcionalidade, concretizadas no Plano Individual de Transição (PIT), em instituições específicas ou em empresas da comunidade, ligadas aos vários setores de atividade: “o processo deve funcionar como uma alavanca para despistar os seus interesses e as competências, de modo a encaminhá-los, após a escolaridade, para vias profissionais ou ocupacionais.” (Moura *et al.*, 2012:44).

A seguir, apresenta-se uma síntese esquemática do processo de TVPE:

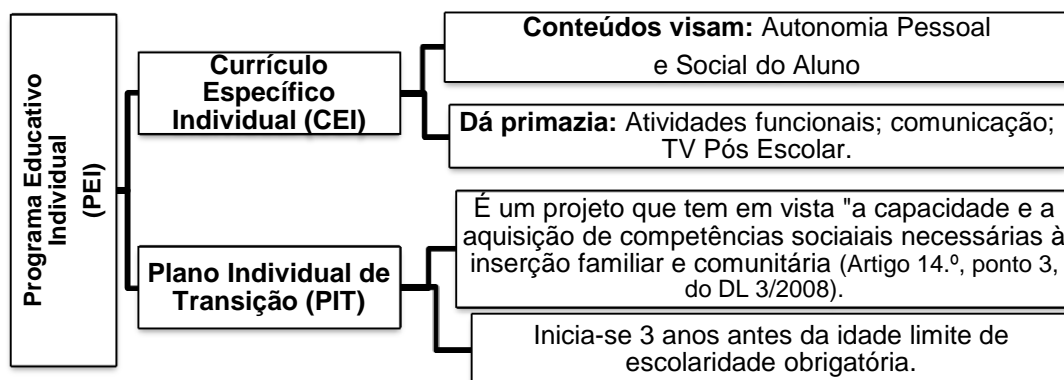


Figura 3 – Transição para a vida pós-escolar
(Adaptado de Moura *et al.*, 2012:43)

A viabilidade do processo requer a realização de protocolos entre a escola e parceiros para assim se “projetar a vida através da conjugação de sinergias que pontenciam o desenhar de pontes de ligação entre toda a comunidade.” (Colôa *et al.*, 2013:2). Neste contexto, deve obedecer às etapas, a seguir descritas no quadro:

Quadro 19 - Etapas para a gestão da TVPE

Elaborar o Plano Individual de Transição.

Ajustar o CEI, para reforçar conteúdos e potenciar as aprendizagens nas áreas vocacionais.

Envolver ao máximo os alunos em atividades práticas que visem aumentar a sua autonomia e os preparem para a vida diária e para o trabalho.

Avaliar, com regularidade, os resultados, em articulação com os diferentes intervenientes.

Tomar decisões, em conjunto, com os vários elementos envolvidos.

Reorientar as práticas.

(Adaptado de Moura *et al.*, 2012:43)

Testemunhando a relevância da transição para a vida pós-escolar, a Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidade Educativas Especiais (EADSNE) proclama que esta constitui uma das suas prioridades, o que tem conferido a esta temática maior visibilidade. Neste contexto, em Portugal, a legislação recentemente publicada, a Portaria n.º 275-A/2012¹⁷, bastante contestada por figuras e organismos nacionais, como a Associação de Professores de Educação Especial, vem reforçar o atrás enunciado.

Este normativo recomenda que a escola deve instituir parcerias com Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), acreditados pelo Ministério da Educação e Ciência, outras IPSS com valência de educação especial e define um desenho curricular, composto por seis áreas, com uma carga horária semanal de 25 horas letivas. Esta proposta curricular norteia-se por duas premissas essenciais que devem ser respeitadas na sua implementação: flexibilização na enunciação dos conteúdos curriculares (aquando da elaboração do CEI) e na distribuição da carga horária de cada disciplina; abordagem dos conteúdos curriculares, de forma funcional, observando os contextos de vida do aluno.

Não obstante todo um enquadramento legal e concetual favorável, a inserção no mercado do trabalho torna-se difícil para a população com SD, fruto não só das suas limitações, como também de ideias estereotipadas sobre a incapacidade do indivíduo com SD. A comunidade nem sempre estabelece pontes com a escola, pelo que a transição para a vida pós-escolar se confronta com constrangimentos de vária índole, interrompidos por escassos laivos de generosidade de algumas empresas e instituições, como sintetizado no quadro 20:

Quadro 20 – Transição para a vida pós-escolar: Constrangimentos

DIFICULDADE EM:	<ul style="list-style-type: none">• Encontrar empresas que aceitem alunos para desenvolverem experiências diretas em situações reais de estágios.
	<ul style="list-style-type: none">• Estabelecer bases de cooperação entre organizações privadas, públicas e autarquias.
	<ul style="list-style-type: none">• Criar redes entre instituições a que as escolas ou CRI possam recorrer.
	<ul style="list-style-type: none">• Obter recursos financeiros para implementar projetos de transição fora da escola

(Adaptado de Moura *et al.*, 2012)

¹⁷ A Portaria aplica-se aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentaram o ensino básico com currículo específico individual abrangidos pelo n.º 6 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, que diz " Os alunos com necessidades educativas especiais que frequentaram o ensino básico com currículo específico individual, nos termos da alínea e) do n.º 2 do artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, frequentam o ensino secundário ao abrigo da referida disposição legal.

Síntese

A Síndrome de Down protagonizou a temática versada neste capítulo. Como ideias-chave, salientaríamos:

A evolução terminológica de Deficiência Mental para Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento reflete a emergência de um novo paradigma, que dá ênfase à relação entre as capacidades intelectuais e adaptativas e que realça o papel do meio envolvente e o tipo de apoio prestado para potencializar as suas capacidades.

O progresso verificado na investigação sobre crianças com SD, traduzido num incremento exponencial de estudos sobre as suas características e oportunidades a nível escolar, social e profissional, tem contribuído para o surgir de um novo olhar sobre a sua educação, repercutindo-se beneficentemente na sua formação global.

Os dados atuais asseguram que a maioria das pessoas com SD evidencia um grau de atraso ligeiro ou moderado e não severo, como antes se afirmava. Esta transformação decorre da implementação precoce de programas específicos e de uma atitude mais positiva. A intervenção educativa precoce, em trabalho de equipa multidisciplinar, potencia a aquisição de competências em áreas fulcrais, designadamente na percepção e memória visuais; orientação espacial; compreensão linguística; desenvolvimento da atenção e da linguagem e o desenvolvimento de habilidades psicomotoras. Estas áreas são cruciais para a estruturação do pensamento, sendo pré-requisitos para a aquisição de novas aprendizagens.

As investigações demonstram que a intervenção educativa deve estruturar-se em três fases: a primeira, caracterização da criança, com a colaboração de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem; a segunda, estimulação precoce de todas as suas potencialidades e a terceira, definição das áreas a intervir e das estratégias específicas a implementar.

A intervenção é bem sucedida, quando se enfatiza o concreto, em detrimento do abstrato, se recorre à repetição e ao suporte visual e quando os programas educativos estão organizados por etapas. Quando se respeitam estes princípios e quando se observam as suas características e se adequam, naturalmente, metodologias e materiais didáticos que potenciam a motivação, conseguem aprendizagens significativas e têm êxito na execução de tarefas: aprendem a ler, aprendem conceitos numéricos e, mais tarde, conseguem desempenhar uma profissão e ter uma vida familiar e social.

Neste contexto, é na Escola, desde muito cedo, que se alicerça a transição para a Vida Adulta destes jovens, em sinergia com todos os parceiros sociais, com o objetivo de os tornar cidadãos ativos e comprometidos na edificação da nossa sociedade, exercendo o seu direito à cidadania. Em síntese, a Escola tem um papel primordial e determinante na sua inclusão, na sua inserção social e na qualidade de vida presente e futura, pelo que lhe compete, no seu ideal inclusivo, impulsionar práticas educativas que potenciem o seu potencial biopsicossocial.

Após a realização da revisão da literatura onde se pôde investigar temáticas, sistematizar conhecimentos e refletir sobre a inclusão dos alunos com SD no ensino regular, apresentamos, nos próximos capítulos, o nosso estudo empírico.

Introdução

Os alunos têm direito a uma educação de qualidade, não são as escolas que têm direito a ter certos tipos de alunos (UNESCO,1994). As escolas devem adaptar-se “aos vários estilos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos.” (Costa *et al.*, 2006:9). Não obstante, o dilema da Educação contemporânea reside na impotência em edificar uma escola para “todos e para cada um.”.

Apesar da inclusão se poder estruturar a múltiplos níveis, é ao docente que compete superintender a crescente diversidade e as necessidades dos discentes nas salas de aula e na escola e adequar ou reestruturar o currículo para responder às necessidades de todos os alunos, com e sem NEE.

Atualmente, é consensual entre os investigadores, que a atitude e a prática do professor face à diferença são premissas basilares para a implementação da Escola Inclusiva (Porter, 1998; Perrenoud, 2000; Tilstone, 2003; Correia, 2005, cit. Santos & Santos, 2007). É consensual, também, que a atitude face à criança com SD se transformou, sendo-lhe dada oportunidade de aprender, confirmando o seu potencial. Sabemos que as escolas do ensino regular e as empresas organizadas para acolher pessoas com SD têm relatado experiências com êxito, positivas para todos os envolvidos. Há uma preocupação generalizada, tanto de pais como de profissionais, sobre as perspetivas futuras para a pessoa com SD, desde a expectativa de vida ao grau de independência que possa atingir.

A reflexão acerca dos dados destas investigações e a confirmação destas veridades no exercício de funções docentes no âmbito da Educação Especial, impulsionaram-nos a querer conhecer melhor as conceções dos docentes em relação ao processo de inclusão de alunos com SD no ensino regular. Quais os constrangimentos com que se deparam? Quais as áreas de intervenção a que dão primazia num programa para alunos com SD? Quais as estratégias que implementam?

Concluída a revisão da literatura, que nos possibilitou tanto a investigação destas temáticas e sistematização de conhecimentos como a reflexão sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, em particular dos alunos com SD, partiremos para o estudo empírico.

A investigação científica serve para descrever conhecimentos, verificar dados, prever e controlar fenómenos, sempre baseados no rigor e na sistematização. Assim sendo, toda a investigação carece de metodologia, ou seja, de uma linha orientadora, para que seja possível alcançar a verdade.

Com este Capítulo, dedicado à Metodologia, pretendemos encetar o enquadramento da investigação empírica, tendo em conta as nossas preocupações e o foco de interesse. Incidimos, por conseguinte, nos seguintes pontos:

1. Problemática e questão de partida (o porquê da nossa escolha): descrevemos, brevemente, o problema que delineámos e que nos orientou neste percurso;
2. Questões de investigação e objetivos: tentámos dar resposta, de forma coerente e concertada e de acordo com a parcela da realidade sobre a qual nos focámos;
2. *Design* metodológico: apresentamos uma breve delimitação, justificação e caracterização da amostra do nosso estudo, a apresentação do instrumento usado para recolher os dados e a descrição sucinta dos procedimentos efetuados.

1. Problemática e questão de partida

Qualquer trabalho de investigação, independentemente da sua natureza, tem como base uma questão de investigação, sem a qual deixaria de fazer sentido. Para Fortin (1999:51), uma questão de investigação deve ser “um enunciado interrogativo claro e não equívoco que precisa os conceitos chave, especifica a população alvo e sugere uma investigação empírica.”.

A questão de investigação tem de estar contextualizada. Ela surge face a um problema que se pretende analisar e para o qual se pretende uma resposta e novas informações. Ou seja, “o contexto de um problema é o quadro de referência que orienta o leitor, para a área do problema.” (Tuckman, 2000: 66).

Neste contexto, compreender e procurar saber qual o entendimento dos professores do ensino Básico, no que diz respeito à inclusão das crianças/jovens com SD nas turmas do ensino regular, é o objetivo geral deste estudo. Pretendemos, pois, descrever com precisão a situação concreta da inclusão escolar de crianças com SD nas classes regulares. Tendo em consideração esta problemática, formulou-se a seguinte questão de investigação:

Quais as percepções dos professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos, relativamente à inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down nas classes regulares?

2. Questões de investigação e objetivos

Muitos dos estudos empíricos sobre esta temática debruçam-se sobre as percepções, bem como sobre as atitudes, concepções e práticas dos professores relativamente aos alunos com NEE em geral, sem especificação da tipologia das necessidades educativas, sobretudo quando se possam imediatamente relacionar com certas áreas de deficiência: cegos, surdos, espectro do autismo, etc. Pareceu-nos, por isso, que seria prematuro avançar de imediato para a formulação de hipótese no caso específico da SD. Centrámo-nos, então, em formular com pertinência algumas questões de investigação, almejando que o nosso estudo possa dar um pequeno contributo a uma futura formulação de hipóteses.

Assim, consideramos pertinente orientar a pesquisa para as seguintes questões:

- Quais as concepções dos professores acerca da inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down nas classes regulares?
- Que estratégias são preferencialmente utilizadas pelos professores do ensino regular no atendimento educativo, na classe, aos alunos com Síndrome de Down?
- Na opinião e na prática quotidiana dos professores, quais as áreas curriculares a incluir num programa de intervenção educativa?
- Quais os principais problemas, obstáculos ou dificuldades com que os professores se debatem no seu trabalho com os alunos com Síndrome de Down?

Na linha destas nossas intenções, alinhamos os seguintes **objetivos**:

- Analisar as concepções dos professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, relativamente à inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down nas classes regulares.
- Analisar as estratégias de ensino-aprendizagem que os professores referem utilizar em alunos com Síndrome de Down.
- Identificar as áreas prioritárias num programa de intervenção em alunos com SD.
- Identificar os principais problemas/obstáculos percebidos pelo professor, na inclusão de crianças com Síndrome de Down nas classes regulares.

3. Design metodológico

A investigação científica é um processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento dos fenómenos existenciais. De acordo com Polit Hungler (1995) é, em particular, um método de aquisição de conhecimentos de uma forma ordenada e sistemática, para encontrar respostas que levam à compreensão de fenómenos para prever circunstâncias futuras.

A investigação desempenha, assim, um papel importante no estabelecimento de uma base científica para guiar as práticas pedagógicas. Para Fortin (1999), investigar é antes de mais um processo, uma caminhada sistematizada, que permite investigar problemas ou fenómenos, com o objetivo de obter respostas a questões precisas; é um método explícito que inclui uma série de etapas intelectuais e de técnicas operatórias para resolver um problema.

Deste modo, é importante que a metodologia a adotar esteja de acordo com os objetivos de investigação ou com a análise que se pretende efetuar. Na opinião de Fortin (1999), o tipo de estudo visa descrever a estrutura utilizada, em relação à questão de investigação levantada e às variáveis consideradas. Tendo em conta as características do trabalho e os fatores acima referidos, optámos por um estudo descritivo, transversal e quantitativo.

Descritivo, porque descreve as características de uma população, sem intenção de generalizar a outros contextos e cria relações entre variáveis (Gil, 1995).

Transversal de tipo não experimental (*ex-post-facto*), porque segundo Polit e Hunger (1995), este consiste numa colheita de dados num período de tempo ou momento específico, visando obter um conjunto de informações relativas à frequência de um determinado problema, no momento próprio da aplicação do instrumento de colheita de dados.

Como referem Boavida e Amado (2006), quando a investigação quantitativa é feita a partir da realização de inquéritos por questionários, é possível saber-se através deles, se as experiências e as perspetivas dos inquiridos se enquadram num conjunto de categorias pré determinadas expressas no questionário estruturado. Além disso, com este tipo de metodologia, é mais fácil preservar o anonimato e a confidencialidade, fomentar a imparcialidade nas respostas e minimizar constrangimentos por parte dos participantes.

3.1. População/amostra

O termo população, de uma forma simples e apelando ao senso comum, indica um conjunto de pessoas que habitam numa determinada área geográfica. Em termos de investigação, Fortin (1999:202) define população como “uma coleção de elementos ou sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios.”.

O elemento torna-se na unidade básica da população, incidindo sobre este a recolha de informação. Este, na maioria dos casos, é referente a uma pessoa, mas também se pode referir a um grupo, família, organização, comportamento, etc.

Quando se pensa numa amostragem, tem de se ter em conta a definição correta e precisa da população, ou seja dos elementos que a constituem. A amostra, definida por Fortin (1999:202), é “um subconjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população.”.

Polit e Hungler (1999:148) definem amostra não probabilística intencional como sendo aquela em que “o pesquisador pode decidir selecionar, intencionalmente, a mais ampla variedade possível de respondentes, ou, ainda, pode selecionar os sujeitos tidos como característicos da população ou particularmente conhecedores das questões que estão sendo estudadas.”.

Para este trabalho, utilizaremos uma amostra não probabilística intencional, constituída por 105 professores do ensino regular (1.º, 2.º e 3.º ciclos), pertencentes a um Agrupamento de Escolas, do distrito de Viseu.

De seguida, a amostra é caracterizada em função das variáveis: género; idade; tempo de serviço; habilitações académicas; ciclo a que leciona; situação profissional; pertencer ou não ao quadro da escola em estudo; se lecionou nessa escola no ano letivo transato e formação no âmbito das NEE.

3.1.1. Caracterização da amostra

3.1.1.1. Distribuição da amostra, segundo os grupos de idade

Na distribuição dos grupos de sujeitos por idade (Quadro 21), verificamos que o maior número de sujeitos (46,6%) pertence ao grupo de idades compreendidas entre 40 e 49 anos. O grupo seguinte, com uma percentagem de 33%, é constituído pelos sujeitos com idade compreendida entre os 30 e 39 anos. Com idades entre 50 e 59 anos, há uma percentagem de 20,4% e, na amostra, ninguém (n=0) indicou ter menos de 30 anos de idade.

Quadro 21 – Distribuição da amostra, segundo os grupos de idade

Idade	n	%
Menos de 30 anos	0	0 %
30 – 39 anos	34	33,0 %
40 – 49 anos	48	46,6 %
50 – 59 anos	21	20,4 %
Total	103	100

3.1.1.2. Distribuição da amostra, segundo o sexo

A amostra é constituída por 68,0% (n=70) de elementos do sexo feminino e 32,0% (n=33) do sexo masculino, como se pode constatar pelos dados apresentados no Quadro 22.

Quadro 22 – Distribuição da amostra, segundo o sexo

Sexo	n	%
Feminino	70	68,0 %
Masculino	33	32,0 %
Total	103	100 %

3.1.1.3. Distribuição da amostra, segundo as habilitações académicas

Em relação às habilitações académicas, a quase totalidade (99%) dos respondentes possui uma licenciatura. Apenas 1 respondente indicou possuir o curso de Bacharelato. Do total da amostra, 17,5% são possuidores de um curso de Mestrado e 15,5% possuem uma especialização/pós-graduação, para além da sua licenciatura.

Quadro 23 – Distribuição da amostra, segundo as habilitações académicas

Habilitações académicas	n	%
Bacharelato	1	1,0 %
Licenciatura	88	66,0 %
Licenciatura + Especialização	16	15,5 %
Mestrado	18	17,5 %
Doutoramento	0	0 %
Total	103	100 %

3.1.1.4. Distribuição da amostra, segundo o vínculo profissional

No Quadro 24, pode-se constatar que uma maioria de 56,0% dos inquiridos pertence ao Quadro de Nomeação Definitiva do Agrupamento ou Quadro de Escola, seguido do grupo pertencente ao Quadro de Zona Pedagógica (27,0%). Verifica-se que 17,0% dos sujeitos indica ter o vínculo de contratado, sendo que apenas destes 2% (n=2) não é profissionalizado.

Quadro 24 – Distribuição da amostra, segundo o vínculo profissional

Situação profissional	n	%
Contratado não profissionalizado	2	2,0 %
Contratado profissionalizado	15	15,0 %
Quadro Zona Pedagógica	27	27,0 %
Quadro Agrupamento/Escola	56	56,0 %
Total	100	100 %

3.1.1.5. Distribuição da amostra, segundo o tempo de serviço

Conforme ilustrado pelos dados do Quadro seguinte, uma maioria de 68,6% dos inquiridos tem entre 7 e 25 anos de serviço, seguido do grupo com idade entre os 26 e 35 anos (17,6%). É de realçar o facto de existir apenas uma pequena percentagem de 2% (n=2) dos sujeitos com tempo de serviço inferior a 4 anos.

Quadro 25 – Distribuição da amostra, segundo grupos de tempo de serviço

Tempo de serviço	n	%
Menos de 4 anos	2	2,0 %
4 – 6 anos	7	6,9 %
7 – 25 anos	70	68,6 %
26 – 35 anos	18	17,6 %
36 – 40 anos	5	4,9 %
Total	102	100 %

3.1.1.6. Distribuição da amostra, segundo o ciclo de ensino

A amostra é constituída por sujeitos de três ciclos de ensino (1.º, 2.º e 3.º). A maioria dos inquiridos (51,5%) pertence ao 3.º ciclo, enquanto 28,3% ao 1.º ciclo e 20,2% do 2.º ciclo, o que corresponde, de forma equilibrada, à distribuição da população do Agrupamento.

Quadro 26 – Distribuição da amostra, segundo o ciclo de ensino

Ciclo de ensino	n	%
1º Ciclo	28	28,3 %
2º Ciclo	20	20,2 %
3º Ciclo	51	51,5 %
Total	99	100 %

3.1.1.7. Distribuição da amostra, segundo a continuidade pedagógica

Constatamos que há continuidade pedagógica, com a maioria (78,6%) dos sujeitos da amostra a indicar afirmativamente que lecionou no ano letivo transato na escola em estudo.

Quadro 27 – Distribuição da amostra, segundo a continuidade pedagógica

Continuidade pedagógica	n	%
Não	22	21,4 %
Sim	81	78,6 %
Total	103	100 %

Dos sujeitos que responderam 'sim' à questão anterior (Quadro 27), a média do número de anos de permanência na escola é de 9,86 anos ($DP=7,52$), para um valor mediano (50%) de 6,5 anos e um leque entre o mínimo de 2 anos e um máximo de 30 anos de permanência na mesma escola/agrupamento. Quando inquiridos (item 8) se pertence ou não ao quadro desta escola, a amostra distribuiu-se de forma praticamente homogênea, com uma maioria estreita (50,5%) a indicar que pertence ao quadro da escola/agrupamento.

3.1.1.8. Distribuição da amostra, segundo a formação no âmbito das NEE

Pela análise do Quadro 28, verificámos que a maioria (73,3%) dos professores inquiridos indicaram ter formação no âmbito das NEE.

Quadro 28 – Distribuição da amostra, segundo a formação no âmbito das NEE

Formação em NEE	n	%
Não	28	27,7 %
Sim	73	72,3 %
Total	103	100 %

Dos respondentes que informaram ter tido formação no âmbito das NEE, a maioria (77,3%) indicou que esta foi obtida através de ações de formação / seminários ou Conferências de duração média entre 25 a 50 horas. Uma percentagem de 17,3% indicou ter obtido a sua formação através de cursos de especialização em Educação Especial, enquanto uma pequena percentagem (5,3%) indicou que a sua formação, no âmbito das NEE, foi obtida através de disciplinas da sua formação inicial.

3.2. Instrumento

O instrumento selecionado para efetuar a colheita de dados foi o questionário (Anexo 1). Um questionário é, por definição, “um instrumento estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem.” (Ghiglione & Matalon, 1993:121). Ou seja, “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas ao seu nível de conhecimento ou de

consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.” (Quivy e Campenhoudt, 2003:188).

Para o efeito, foram tidas em conta as vantagens referidas por Lakatos (1996) quanto a este instrumento de recolha de dados: economia de tempo; abrange um maior número de pessoas simultaneamente; obtém respostas mais rápidas e precisas; maior liberdade de respostas em relação ao anonimato; maior segurança para os inquiridos pelo facto de não serem identificados; menor risco de distorção pela não influência do pesquisador; há mais tempo para responder e em hora favorável; há mais uniformização na avaliação; obtém respostas que, materialmente, seriam inacessíveis.

Neste âmbito, tendo em conta a revisão bibliográfica, as próprias vivências da autora e os objetivos do estudo, seleccionámos o questionário utilizado por Silva (2006), num estudo similar. Com este questionário, objetivámos conhecer a opinião dos professores, no que respeita ao quadro conceptual da inclusão dos alunos com SD, em turmas do ensino regular. Cada item corresponde a uma aspeto referente à inclusão dos alunos com SD, nas turmas/escolas do ensino regular, tendo os inquiridos que apontar o seu grau de concordância, tendo por base a sua percepção relativamente à inclusão destas crianças/jovens no ensino regular.

No contexto de investigação e no sentido de verificar conceitos, torna-se necessário definir variáveis. Para Polit e Hungler (1995:26), uma variável “é toda a qualidade de uma pessoa, grupo ou situação que varia ou assume um valor diferente”. Segundo estas autoras, a identificação das variáveis constitui uma das fases mais importantes de qualquer trabalho de investigação, porque é através da medição/observação destas que se irão encontrar respostas para as questões formuladas e objetivos definidos.

Tendo subjacente os pressupostos acima elencados, estruturámos o questionário em três partes:

Parte I: Dados pessoais, profissionais e de formação, destinados à recolha de informação que possibilite a caracterização da amostra.

1. Idade – Para medir esta variável, baseámo-nos nos estudos feitos por Michael Huberman, relativamente a uma evolução progressiva da idade do professor “a relação entre a idade e o conservadorismo.” (Huberman, 1991, cit. Nóvoa, 1992). De acordo com este autor, verifica-se a tendência, com a idade, para uma maior rigidez e dogmatismo (menos de 30 anos), para uma prudência acentuada, de uma resistência mais firme às inovações (dos 30 aos 39 anos), para uma

nostalgia do passado (dos 40 aos 49 anos) e por fim, uma mudança de opinião face ao futuro (dos 50 aos 59 anos).

2. Sexo (M/F);

3. Habilitações académicas;

4. Situação profissional;

5. Experiência profissional – Considerámos 5 níveis, definidos segundo um critério baseado nos estudos de Huberman (1991), que retrata o desenvolvimento profissional dos professores, que comportam uma sequência de fases, cuja ordem obedece ao tempo de carreira. Com a entrada na carreira, vem a fase do comportamento definido ou estabilidade, o qual ocorre entre os 4 e 6 anos; a fase de diversificação, entre 7 e 25 anos; a fase que vai de 25 a 35 anos caracteriza-se pelo conservadorismo; a fase do desenvolvimento, entre os 35 e 40.

6. Ciclo de ensino (1.º, 2.º e 3.ºCEB);

7. Estabilidade profissional;

8. Quadro de escola;

9. Formação no âmbito das NEE - Professores com ou sem Formação Especializada em Educação Especial e tipo de formação.

Parte II: Composta por três conjuntos de questões. A primeira, pretende inquirir acerca de como se processa a inclusão de alunos com SD. A segunda questão é constituída por 15 itens e pretende conhecer a opinião dos professores sobre o processo de inclusão escolar de alunos com SD nas classes regulares e obter, assim, informação específica acerca do mesmo. As respostas são de escolha múltipla, com 5 ordens de resposta, numa escala de discordância/concordância, tipo Likert (1- *Discordo totalmente*; 2- *Discordo*; 3- *Não tenho opinião*; 4- *Concordo*; 5- *Concordo totalmente*). A terceira questão tem por objetivo conhecer os principais obstáculos/problemas que os professores percecionam no processo de inclusão de alunos com SD.

Parte III: Constituída por três conjuntos de itens de resposta múltipla, com uma escala de cotação com as seguintes ordens: 1- *Nunca*; 2- *Raramente*; 3- *Algumas vezes*; 4- *Muitas vezes*; 5- *Sempre*. A primeira questão procura conhecer as formas de acompanhamento dos alunos com SD. A segunda pretende identificar quais as estratégias mais utilizadas pelos professores. A terceira objetiva conhecer as áreas de intervenção mais valorizadas pelos professores, num programa para alunos com SD.

3.3. Procedimentos

Para este estudo, decidimos usar o inquérito por questionário, com o objetivo de podermos chegar a um maior número de professores em exercício e, desta forma, podermos obter o máximo de opiniões/respostas para posterior organização e análise de dados. A exequibilidade deste estudo demandou a adoção de estratégias adaptadas e programadas, de acordo com os objetivos formulados.

Numa primeira instância, procedemos à recolha de informação, que assentou quer na experiência profissional quer na revisão da literatura, efetuada na primeira parte deste estudo. Neste contexto, utilizámos momentos e formas de recolha da informação diversificados, que seguiram as fases de diagnóstico, análises, reflexão, avaliação, que conduziram à seleção do questionário de Silva (2006), por se adaptar à especificidade do nosso estudo. Posteriormente, aplicou-se um pré-questionário a uma amostra de 20 docentes, não pertencentes à amostra desta pesquisa, para introduzir eventuais adaptações a aspetos novos introduzidos por alterações legislativas.

Desta aplicação, emergiram algumas alterações a nível da reformulação de frases/enunciados, a fim de excluir interpretações dúbias. Procedeu-se, de seguida, ao pedido de autorização à direção do Agrupamento de Escolas (Anexo 2) para se proceder à aplicação dos questionários.

O questionário foi distribuído via Google-docs a todos os docentes do 1º, 2º e 3º ciclos, pertencentes ao Agrupamento de Escolas em estudo, seguindo o método de amostragem não probabilística, intencional ou conveniente. Houve um cuidado inicial de informar os participantes do caráter anónimo das respostas, procurando motivar os inquiridos para o seu preenchimento, dando-lhes a indicação de que a sua colaboração seria breve (o inquérito levaria apenas alguns minutos), e caso manifestasse desinteresse ao longo do preenchimento, bastaria anulá-lo, sem que fosse necessário identificar a pessoa em questão.

Para se obterem respostas fiáveis, procurou-se utilizar uma linguagem simples, que não necessitasse de esclarecimentos adicionais para a sua compreensão e foi dada uma especial atenção na forma como elaborar as questões, de modo a não desmotivar a participação e evitar as questões que pudessem induzir respostas de tipo socialmente desejável. Estabeleceu-se uma data limite para a recolha dos questionários. No final, foram considerados válidos 105 questionários para organização e tratamento estatístico dos dados.

Para a análise estatística, os questionários foram, previamente, convertidos numa base de dados, para serem tratados através do pacote estatístico IBM-SPSS-20

(Statistical Package for Social Sciences). A partir da base produzida, procedemos à análise descritiva das frequências das respostas dadas pelos professores e ao cálculo de algumas medidas amostrais de tendência central e/ou de dispersão, através das respostas aos itens.

No tratamento estatístico dos resultados, como critério geral, optámos por considerar que as pontuações obtidas nas variáveis intervalares fossem categorizadas segundo três categorias, tomados os resultados em torno da média e com idêntico valor de desvio padrão [$\text{média} \pm 2/3 \text{ DP}$] (classes normalizadas).

Para estudar possíveis influências entre os grupos de sujeitos, no caso das variáveis nominais e/ou categoriais, foi efetuado o cruzamento das variáveis independentes (como por exemplo: os grupos de idade, o ciclo de ensino, a formação no âmbito das NEE.) com as variáveis dependentes (Concepções dos professores sobre o processo de inclusão escolar de alunos com SD nas classes regulares ou sobre as estratégias e áreas que os professores mais valorizam no processo de inclusão destes alunos). Para a análise das variações nas proporções entre os grupos de sujeitos, foi aplicado o teste de independência do Qui-quadrado (para um intervalo de confiança de 95%) e observadas as percentagens das proporções obtidas nas tabelas de contingência (procedimento *crosstabs*, no IBM-SPSS por linhas e/ou colunas, após dicotomização (discordo/concordo) das ordens de resposta, nos itens).

Na análise das diferenças nas médias (Parte III do questionário), quando comparados apenas dois grupos, utilizamos o procedimento '*compare-means-independent samples t-test de student*' do IBM-SPSS; quando comparados três ou mais grupos, utilizamos o procedimento '*compare-means, oneway-ANOVA*' com teste de contraste múltiplo do SPSS. Em todas as hipóteses estatísticas tomamos níveis de significância estatística para um intervalo de confiança superior a 95% (Moroco, 2003; Coelho *et al.*, 2008).

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Introdução

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos na análise descritiva das respostas dos sujeitos da amostra, tomando os dados pessoais, profissionais e de formação e as variáveis dependentes selecionadas. No entanto, após madura reflexão, decidimos não incluir os quadros respeitantes às variáveis sexo, idade, tempo de serviço, vínculo profissional e continuidade pedagógica, quer por razões de representatividade amostral, quer porque os resultados encontrados não eram significativos, levando a sua eventual apresentação a sobrecarregar demasiado este capítulo.

Para uma melhor compreensão dos resultados, recorreremos à inclusão de quadros e gráficos, que se espera que contenham informação suficiente para que possam ser interpretados sem ser necessária a leitura do texto. A análise dos resultados inclui a indicação dos valores de frequência e percentagens relativas a cada item de resposta fechada.

Todos os quadros e gráficos estão numerados e acompanhados de legendas descritivas das variáveis estudadas, bem como do significado de qualquer abreviatura usada. O cruzamento de variáveis é apresentado em quadros de contingência com indicação dos valores percentuais e os dados referentes ao cruzamento dos indicadores com variação significativa (Probabilidade (observada) $\leq 0,05$), sendo igualmente indicados os respetivos valores do qui-quadrado e graus de liberdade, com recurso às ferramentas do IBM SPSS Statistics-20.

Partindo dos valores expressos nos quadros, são feitos alguns comentários breves e discutidos os resultados obtidos, de acordo com a componente concetual deste estudo. Procuraremos interpretar e comentar os resultados obtidos à luz da literatura revista na primeira parte e em função dos objetivos fixados para esta componente empírica.

1. Questionário (Parte II) - Opinião sobre a inclusão de crianças com SD nas classes regulares

Nesta parte do questionário, os sujeitos pronunciaram-se acerca da sua experiência no que respeita ao processo de inclusão de crianças com SD nas classes regulares.

1.1. Processo de inclusão de alunos com SD

Começamos por apresentar, no quadro seguinte, a percentagem obtida junto da amostra, em cada uma das opções relativas à apreciação qualitativa do processo de inclusão de alunos com SD. De seguida, apresentamos no Gráfico 1 as razões para esta apreciação, entre um conjunto de opções de resposta fechada.

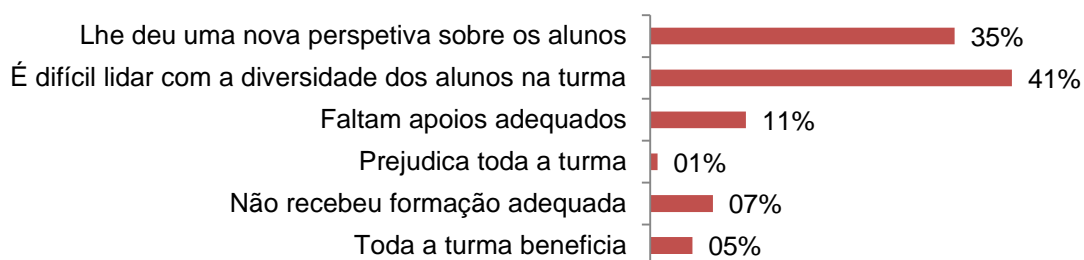
Quadro 29 – Processo de inclusão de alunos com SD

	n	%
Insuficiente	2	2,0 %
Suficiente	46	45,1 %
Boa	51	50,0 %
Muito Boa	3	2,9 %
Total	102	100 %

Pela sua experiência, metade dos inquiridos refere que a inclusão escolar de alunos com SD nas classes regulares é “Boa” e 2,9% indica que é “Muito Boa”. Para 45,1% dos inquiridos o processo de inclusão destes alunos é ‘Suficiente’, enquanto que para uma pequena percentagem (2%) é “Insuficiente”.

No item 10.1 do Questionário, os sujeitos indicaram uma ou mais razões que justificavam o seu parecer sobre a inclusão escolar de crianças com SD nas classes regulares, entre seis possíveis situações (resposta fechada). Após ponderação relativamente ao total das referências, os resultados obtidos foram os seguintes:

Gráfico 1 – Parecer sobre o processo de inclusão de alunos com SD: razões



A razão que reuniu o maior número de referências (41,%) foi “É difícil lidar com a diversidade dos alunos na turma”, seguida da afirmação “Lhe deu uma nova perspectiva sobre os alunos” (35%). Apenas com uma expressão residual (1%) dos respondentes fazem referência a que este processo “Prejudica toda a turma.”.

1.2. A inclusão das crianças com SD nas classes regulares: atitudes e ações

O quadro seguinte apresenta as percentagens obtidas em cada uma das ordens de resposta, na amostra, para classificar cada um dos itens respeitantes à opinião sobre as atitudes/ações na inclusão das crianças com SD nas classes regulares.

Quadro 30 – Atitudes/ações na implementação da inclusão das crianças com SD nas classes regulares

	Discordo Totalmente	Discordo	Não tenho opinião	Concordo	Concordo Totalmente
1- A ideia de “uma escola para todos” é um ideal utópico, alienado dos reais problemas da escola.	16,5%	50,5%	23,3%	2,9%	6,8%
2- A inclusão de alunos com SD nas classes regulares é importante e desejável.	1,0%	9,7%	3,9%	49,5%	35,9%
3- As crianças com SD perturbam a turma e prejudicam as aprendizagens dos outros alunos.	24,5%	50,0%	4,9%	19,6%	1,0%
4- A inclusão de crianças com SD representa uma sobrecarga de trabalho para os professores.	2,9%	27,2%	3,9%	44,7%	21,4%
5- A inclusão de crianças com SD na escola regular é possível com os recursos que temos.	10,8%	55,9%	2,9%	28,4%	2,0%
6- Os professores possuem formação suficiente para trabalhar com alunos com SD.	12,6%	76,7%	1,0%	9,7%	0%
7- Os professores têm facilidade em elaborar planos e programas educativos.	33,0%	58,3%	4,9%	2,9%	1,0%
8- Os professores têm conhecimento da legislação referente à Educação Especial.	4,9%	69,6%	4,9%	19,6%	1,0%
9- A formação específica dos professores é essencial para a implementação da inclusão	1,0%	6,8%	4,9%	50,5%	36,9%
10- As atitudes dos professores face ao aluno com SD influenciam o processo de inclusão.	1,9%	1,9%	2,9%	27,2%	66,0%
11- Existe articulação entre o professor de Educação Especial e os professores do ensino regular.	0%	4,9%	2,9%	44,7%	47,6%
12- O apoio educativo deverá ser, preferencialmente, ministrado na sala de aula.	9,8%	39,2%	7,8%	15,7%	27,5%
13- A Comunidade está suficientemente empenhada em responder às NEE dos alunos com SD, para a vida ativa.	2,9%	20,6%	11,8%	52,9%	11,8%
14- A maioria dos Encarregados de Educação (EE) dos	1,0%	23,8%	14,9%	48,5%	11,9%

alunos com SD envolve-se na sua vida escolar.					
15- Aos EE dos alunos com SD são explicadas as medidas a tomar, ao nível da intervenção/educação dos filhos.	0%	2,0%	17,8%	32,7%	47,5%

Face à afirmação: *A ideia de “uma escola para todos” é um ideal utópico, alienado dos reais problemas da escola*, a maioria (50,5%) dos inquiridos discorda e 16,5% discorda totalmente, ao invés de 23,3% dos inquiridos indicar que concorda e 2,9% não ter opinião.

Perante a afirmação *“A inclusão de alunos com SD nas classes regulares é importante e desejável”*, a maior parte (49,5%) indica que concorda e 35,9% indica que concorda totalmente, no entanto, 9,7% dos respondentes indica que discorda e 3,9% não tem opinião.

Em relação à afirmação *“As crianças com SD perturbam a turma e prejudicam as aprendizagens dos outros alunos”* 50,0% (N=21) dos inquiridos discorda e 24,5% discorda totalmente, mas ainda uma parte (19,6%) indica que concorda e 4,9% não tem opinião. Nesta afirmação, as opiniões dividem-se, e, comparando com os dados da questão anterior, parecem indiciar alguma controvérsia, uma vez que, apesar dos sujeitos considerarem a inclusão escolar destas crianças importante, uma percentagem (19,6%) considerável opina que estas crianças vão prejudicar as aprendizagens dos restantes alunos da turma.

Se a inclusão de crianças com SD nas classes regulares representa sobrecarga de trabalho para os professores, 44,7% indica que concorda e 21,4% (N=6) indica que concorda totalmente. Apenas 27,2% discorda e 3,9% dos inquiridos não têm opinião sobre o assunto.

Ao analisarmos as respostas no item 5, verificamos que a maioria (55,9%) dos inquiridos discorda e 10,8% discorda totalmente, que a inclusão das crianças com SD na escola regular é possível com os recursos que temos.

Na amostra, 76,7% discorda e 12,6% (N=14) discorda totalmente com a afirmação que os professores possuem formação suficiente para trabalhar com alunos com SD. Uma pequena percentagem (1%) não tem opinião.

Pela análise do quadro, podemos verificar que a maioria (58,3%) dos respondentes discorda e 33,0% discorda totalmente com a afirmação *“Os professores têm facilidade em elaborar programas educativos individuais”*. No entanto, uma pequena parte (2,9%) indica que concorda com a afirmação, 1,% discorda totalmente e 4,9% não tem opinião.

Face à afirmação “Os professores têm conhecimento da legislação referente à Educação Especial”, uma maioria de 69,6% discorda e 4,9% discorda totalmente. Ao invés, 19,6% indica que concorda e (4,9%) não tem opinião.

Na amostra, 50,5% concorda e 36,9% concorda totalmente que a formação específica é essencial para a implementação da inclusão.

Verifica-se, também, que 66% concorda totalmente e 27,2% concorda que as atitudes dos professores face ao aluno com SD influenciam o processo de inclusão.

No respeitante à articulação entre o professor de educação especial e professores do ensino regular, 47,6% concorda totalmente com a afirmação e 44,7% concorda. Uma pequena percentagem de 4,9% indica que discorda e 2,9% não tem opinião.

Observamos, também, que 39,2% indica que discorda que o apoio educativo deva ser dado na sala de aula, 9,8% indica que discorda totalmente e 7,8% não tem opinião. Em sentido contrário, 27,5% indica que concorda totalmente e 15,7% indica que concorda com a afirmação.

Quanto à opinião (item 13) relativa à comunidade estar empenhada em responder às NEE, facilitando a transição para a vida ativa, a maioria (52,9%) dos inquiridos concorda e 11,8% indica que concorda totalmente, enquanto 20,6% indica que discorda. Uma parte considerável, 11,8%, indica não ter opinião.

Verificamos que os inquiridos, face à afirmação “A maioria dos Encarregados de Educação (EE) dos alunos com SD envolve-se na sua vida escolar”, 48,5% indica que concorda e 11,9% indica que concorda totalmente, enquanto 23,8% indica que discorda. Uma considerável percentagem (14,9%) indica que não tem opinião acerca desta afirmação.

Constata-se, também, que a maior parte dos respondentes (47,5%) concorda totalmente e 32,7% concorda que são explicadas aos encarregados de educação as medidas a tomar, ao nível da intervenção educativa dos respetivos educandos. Conquanto, uma reduzida percentagem dos inquiridos (2%) discorda e uma parte considerável (17,8%) parece optar pela dúvida e indica não ter opinião.

Variações ocorridas, segundo as características dos respondentes

Pretendíamos testar se existiam (ou não) diferenças significativas nas opiniões dos professores, relativamente a cada uma das afirmações sobre as atitudes/ações na implementação da inclusão das crianças com SD nas classes regulares. As respostas foram dicotomizadas (discordam/concordam) e os quadros de contingência, gerados

pelo SPSS (*crosstabs*) foram analisados. Estes serviram para estudar a relação entre variáveis nominais, descrevendo as frequências (proporções) das categorias de uma destas variáveis (independente) relativamente às categorias opinativas da outra.

Associada à estatística do qui-quadrado (*Pearson Chi-Square*), mede-se a probabilidade das diferenças encontradas nos grupos da amostra serem devidas ao acaso, partindo do pressuposto que não há diferenças nas proporções entre estes grupos na população donde provêm (hipótese nula). Ou seja, não se aceita esta hipótese, caso o valor p (probabilidade observada) for baixo ($p < .05$) e conclui-se que um grupo difere estatisticamente do outro grupo (Moroco, 2003).

No cruzamento das opiniões dos respondentes com os grupos de idade não se registaram quaisquer variações significativas no intervalo de confiança considerado. Obtivemos diferenças nos grupos relativos ao ciclo de ensino o e à condição de ter (ou não) formação no âmbito das NEE. No quadro seguinte, é indicado o valor do qui-quadrado e a probabilidade (observados) em caso de variação.

Quadro 31: Elementos estatísticos do cruzamento de variáveis

	Ciclo de ensino	Formação em NEE
1- A ideia de “uma escola para todos” é um ideal utópico, alienado dos reais problemas da escola.	Não varia	Não varia
2- A inclusão de alunos com SD nas classes regulares é importante e desejável.	Não varia	$\chi^2=13,27$ ($p=0,001$)
3- As crianças com SD perturbam a turma e prejudicam as aprendizagens dos outros alunos.	Não varia	Não varia
4- A inclusão de crianças com SD na escola regular representa uma sobrecarga de trabalho para os professores.	Não varia	Não varia
5- A inclusão de crianças com SD na escola regular é possível com os recursos que temos.	Não varia	Não varia
6- Os professores possuem formação suficiente para trabalhar com alunos com SD.	Não varia	Não varia
7- Os professores têm facilidade em elaborar planos e programas educativos.	Não varia	Não varia
8- Os professores têm conhecimento da legislação referente à Educação Especial.	Não varia	Não varia
9- A formação específica dos professores é essencial para a implementação da inclusão.	Não varia	Não varia
10- As atitudes dos professores face ao aluno com SD, influenciam o processo de inclusão.	$\chi^2=3,93$ ($p=0,04$)	Não varia
11- Existe articulação entre o professor de Apoio e os professores do regular.	Não varia	$\chi^2=7,05$ ($p=0,008$)
12- O apoio educativo deverá ser, preferencialmente,	$\chi^2=9,33$	$\chi^2=3,82$

ministrado na sala de aula.	(p=0,009)	(p=0,05)
13- A Comunidade está suficientemente empenhada em responder às necessidades específicas dos alunos com SD.	$\chi^2=8,89$ (p=0,003)	$\chi^2=5,93$ (p=0,015)
14- A maioria dos Encarregados de Educação (EE) dos alunos com SD envolve-se na sua vida escolar	Não varia	Não varia
15- Aos EE dos alunos com SD são explicadas as medidas a tomar, ao nível da intervenção/educação dos seus filhos.	Não varia	Não varia

Conforme podemos observar pelo quadro anterior, ocorrem variações significativas entre os grupos *ciclo de ensino* e *formação no âmbito das NEE* e alguns dos indicadores de discordância/concordância, nas respostas relativas às atitudes/ações na implementação da inclusão das crianças com SD nas classes regulares. Apresentamos as respetivos quadros de contingência e procedemos à sua leitura.

Quadro 31a - Variação quanto ao ciclo de ensino: As atitudes dos professores, face ao aluno com SD, influenciam o processo de inclusão

	Discordam	Concordam	Total
2ºCEB	2 66,7%	7 17,9%	9 21,4%
3ºCEB	1 33,3%	32 82,1%	33 78,6%
Total	3 7,1%	39 92,9%	42 100%

$\chi^2=3,93$; probabilidade (observada) = 0,04

O quadro permite constatar que, na amostra, a esmagadora maioria (92,9%) dos professores indica concordar com a afirmação. No que concerne aos grupos, verificamos que os discordantes, a maioria (66,7%), pertencem ao 2.º CEB, os quais diferem significativamente da maioria (82,1%) dos professores que lecionam no 3.ºCEB, que indicam concordar.

Quadro 31b - Variação quanto ao ciclo de ensino: O apoio educativo deverá ser, preferencialmente, ministrado na sala de aula.

	Discordam	Concordam	Total
1ºCEB	10 20,0%	14 53,8%	24 31,6%
2ºCEB	10 20,0%	4 15,4%	14 18,4%
3ºCEB	30 60,0%	8 30,8%	38 50,0%
Total	50 65,8%	26 34,2%	76 100%

$\chi^2=9,33$; probabilidade (observada) = 0,009

O quadro permite apurar que, na amostra, a maioria (65,8%) dos professores discorda da afirmação. Quanto aos grupos, confirmamos que a maioria (60,0%) do grupo dos professores do 3ºCEB discorda, diferindo significativamente da maioria (53,8%) dos professores que lecionam o 1ºCEB, que concordam.

Quadro 31c - Variação quanto ao ciclo de ensino: A Comunidade está suficientemente empenhada em responder às necessidades específicas dos alunos com SD

	Discordam	Concordam	Total
1ºCEB	2 7,1%	26 92,9%	28 32,6%
(2º+3º) CEB	22 37,9%	36 62,1%	58 67,4%
Total	24 27,9%	62 72,1%	86 100%

$\chi^2=10,67$; probabilidade (observada) =0,001

Os dados do quadro permitem verificar que, na amostra, a maioria (72,1%) dos professores concorda com a afirmação. Quanto aos grupos, verificamos que estes diferem significativamente nas proporções observadas, sendo que no grupo dos que concordam com a afirmação, a esmagadora maioria (92,9%) pertence aos professores que lecionam no 1.º CEB.

Quadro 31d: Variação quanto à Formação no âmbito das NEE: A inclusão de alunos com SD nas classes regulares é importante e desejável

	Discordam	Concordam	Total
Não	6 60,0%	4 40,0%	10 21,7%
Sim	3 8,3%	32 91,7%	36 78,3%
Total	3 19,6%	39 80,4%	46 100%

$\chi^2=13,27$; probabilidade (observada) =0,000

Pelo quadro, podemos apurar que a maioria (80,4%) dos professores da amostra concorda com a afirmação. Quanto aos grupos, verificamos que os que concordam, a quase totalidade (91,7%), pertence ao grupo dos professores que indicaram ter recebido formação no âmbito das NEE. Estes diferem significativamente da maioria (60,0%) dos professores que discordam e que pertencem ao grupo dos professores que assinalaram não ter recebido esta formação.

Quadro 31e: Variação quanto à Formação no âmbito das NEE : Existe articulação entre o professor de EE e os professores do ensino regular

	Discordam	Concordam	Total
Não	3 60,0%	2 40,0%	5 9,6%
Sim	6 12,8%	41 87,2%	47 90,4%
Total	9 17,3%	43 82,7%	52 100%

$\chi^2=7,05$; probabilidade (observada) =0,008

Os dados do quadro mostram que a maioria (82,7%) dos professores da amostra refere que concorda com a afirmação. No respeitante aos grupos, verificamos que no dos concordantes, uma grande maioria (87,2%) pertence ao dos professores que assinalaram ter recebido formação no âmbito das NEE. Estes diferem significativamente da maioria (60,0%) dos professores que discordam e que pertencem ao grupo dos professores que referiram não ter recebido esta formação.

Quadro 31f: Variação quanto à Formação no âmbito das NEE : O apoio educativo deverá ser, preferencialmente, ministrado na sala de aula

	Discordam	Concordam	Total
Não	16 32,0%	34 68,0%	50 65,8%
Sim	3 11,5%	23 88,5%	26 34,2%
Total	19 25,0%	43 75,0%	52 100%

$\chi^2=3,82$; probabilidade (observada) =0,05

Os resultados apresentados no quadro apontam que a maioria (75,0%) dos professores da amostra concorda com a asserção. Entre os respondentes que concordam há diferenças significativas nas proporções dos grupos relativos à formação recebida no âmbito das NEE.

Quadro 31g: Variação quanto à Formação no âmbito das NEE : A Comunidade está suficientemente empenhada em responder às necessidades específicas dos alunos com SD

	Discordam	Concordam	Total
Não	15 62,5%	8 12,3%	23 25,8%
Sim	9 37,5%	57 87,7%	66 74,2%
Total	24 27,0%	65 73,0%	89 100%

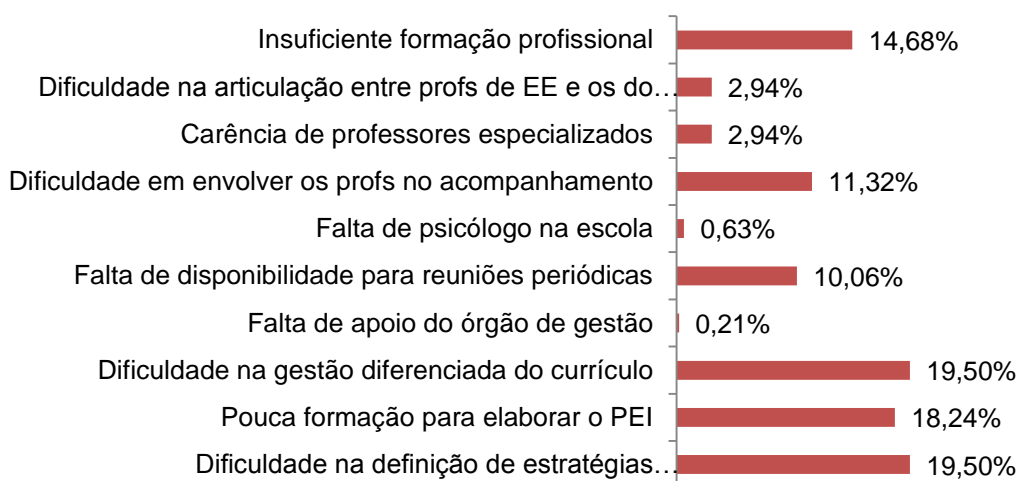
$\chi^2=23,04$; probabilidade (observada) =0,000

O quadro apresenta que a maioria (73,0%) dos professores da amostra indica concordar com a afirmação. Quanto aos grupos, verificamos que do grupo dos que discordam, a grande maioria (62,5%) pertence ao grupo dos professores que assinalaram não ter recebido formação no âmbito das NEE. Estes diferem significativamente da maioria (87,7%) dos professores que indicam concordar e que pertencem ao grupo dos professores que têm recebido esta formação.

1.3. Obstáculos à inclusão de alunos com SD

Apresentamos, no gráfico seguinte, a distribuição das respostas obtidas nos itens que questionam acerca dos principais obstáculos enfrentados pelos professores, no seu trabalho com alunos com SD.

Gráfico 2 – Obstáculos na intervenção em alunos com SD



Da leitura do gráfico, constatamos que da totalidade das referências, os principais obstáculos referidos pelos sujeitos inquiridos são sequencialmente: “Dificuldades na definição de estratégias de ensino e aprendizagem” e “Dificuldade na gestão diferenciada do currículo”, com 19,5%; “Pouca formação para elaborar o Programa Educativo dos alunos” – 18,2%; “Insuficiente formação profissional” – 14,7%; “Dificuldade em envolver os professores no acompanhamento do aluno com SD” - 11,3%; “Falta de disponibilidade para reuniões periódicas” - 10,1%. Outros obstáculos com menor expressividade junto da amostra foram: “Dificuldade na articulação entre os professores de Educação Especial e os do Ensino Regular” e a

“Carência de professores especializados”, com 2,9% das referências; e, ainda com menor expressão, a “Falta de um psicólogo na escola” (0,6%) e a “Falta de apoio do órgão e gestão” (0,2%).

2. Questionário (Parte III) - Plano de intervenção em crianças com SD

Nesta parte do questionário, os sujeitos emitiram a sua opinião acerca do plano de intervenção educativa em crianças com SD, segundo uma escala ordenada de frequência com 5 pontos, entre um mínimo de 1- ‘Nunca’ até ao máximo de 5- ‘Sempre’.

2.1. Formas de acompanhamento dos alunos com SD

No quadro seguinte indicam-se as medidas de tendência central (média e mediano – 50%) e de dispersão (desvio padrão e leque) da distribuição das respostas obtidas, na amostra, nos itens relativos à definição das formas de acompanhamento dos alunos com SD.

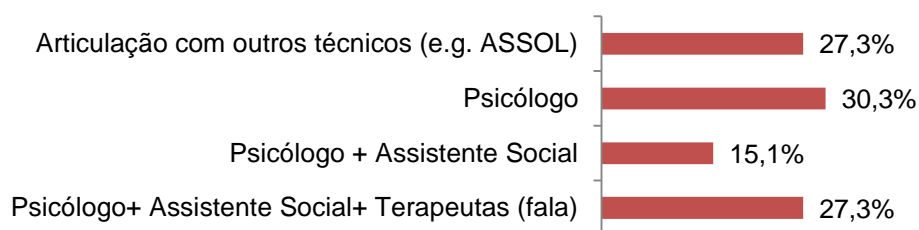
Quadro 32 – Definição das formas de acompanhamento dos alunos com SD

	N	Média	Desvio Padrão	50%	min-Max
1- Reunião com Encarregado de Educação e professor de Educação Especial (EE)	101	4,37	0,935	5	1 - 5
2- Reunião do professor de EE com o Diretor de Turma (DT)	101	4,40	0,861	5	1 - 5
3- Reunião do Conselho de Turma (CT) com a participação do professor de EE	101	4,57	0,785	5	2 - 5
4- Outra situação	44	4,09	1,25	5	1 - 5

A observação do quadro com a distribuição das pontuações médias obtidas em cada um dos itens da questão 13, para a definição das formas de acompanhamento de alunos com SD, permite concluir que, na nossa amostra, a pontuação mais elevada (média = 4,57; DP= 0,785) foi obtida no item ‘3. “Reunião do CT com a participação do professor de EE”. Segue-se o item ‘2. “Reunião do professor de EE com o DT”, com média = 4,40 (DP=0,865) e o item 1. “Reunião com Encarregado de Educação e professor de EE”, com média=4,37 (DP=0,935). Os valores medianos significam que a maioria (>50%) dos respondentes se situa acima da respetiva média.

Na resposta aberta do item 4 – “Outra situação”, os respondentes consideraram que o acompanhamento de alunos com SD passa pelo psicólogo (30,3%) ou pelo Assistente Social (15,1%) ou por ambos e ainda os terapeutas (e.g. da Fala) – 27,3% ou pela, articulação com outros técnicos de outras instituições, como por exemplo – Associação de Solidariedade Social de Oliveira de Frades (ASSOL) - (27,3%).

Gráfico 3 – Outras situações no acompanhamento dos alunos com SD



2.2. Estratégias/metodologias mais utilizadas em alunos com SD

No quadro seguinte, indicam-se as medidas de tendência central (média e mediana – 50%) e de dispersão (desvio padrão e leque) da distribuição das respostas obtidas, na amostra, nos itens relativos às estratégias/metodologias mais utilizadas em alunos com SD.

Quadro 33 – Estratégias/metodologias utilizadas em alunos com SD

	N	Média	Desvio Padrão	50%	min-Max
1- Adoção de um ritmo lento.	100	4,24	0,793	4	2 - 5
2- Recompensa adequada, imediata e consistente.	98	4,34	0,812	5	2 - 5
3- Subdivisão das tarefas.	100	4,53	0,643	5	3 - 5
4- Utilização de suportes visuais para melhor compreensão da mensagem.	100	3,74	0,824	4	2 - 5
5- Aprendizagem cooperativa.	101	3,98	0,836	4	1 - 5
6- Utilização de objetos/situações reais como recurso didático.	100	3,47	0,810	3	2 - 5
7- Uso da repetição.	101	4,51	0,657	5	3 - 5
8- Utilização dos colegas como tutores.	99	3,91	0,927	4	1 - 5

9- Utilização de pistas e ajudas físicas, gestuais e verbais.	100	3,43	0,756	3	2 - 5
10- Recurso a jogos educativos.	101	4,31	0,674	4	3 - 5
11- Utilização de software educativo.	99	4,21	0,918	4	1 - 5
12- Estimulação da motivação para a atividade, com base em processos afectivos.	101	4,49	0,795	5	2 - 5
13- Realização de atividades na comunidade.	100	3,80	1,035	4	1 - 5
14- Utilização de objetos apelativos e variados para suscitar o interesse pela atividade.	100	3,58	0,781	3,5	2 - 5

A observação do quadro com a distribuição das pontuações médias, obtidas em cada um dos itens, permite constatar que, na nossa amostra, a estratégia mais valorizada pelos professores, ou seja, com a pontuação mais elevada (média = 4,53; DP= 0,643) foi obtida no item 3. “Subdivisão das tarefas”. Neste item, o mediano (>50%) é superior à média.

Segue-se o item 7. “Uso da repetição”, com uma média de 4,51 (DP=0,657) e mediano superior à média.

Na sequência, surge o item 12. “Estimulação da motivação para a atividade, com base em processos afetivos”, com uma pontuação média de 4,49 (DP=0,795) e mediano superior à média.

Em sentido contrário, observamos que os três itens com estratégias menos valorizadas foram: 9. “Utilização de pistas e ajudas físicas, gestuais e verbais” (pontuação média=3,43, DP=0,756); 6. “Utilização de objetos/situações reais como recurso didático”, com pontuação média de 3,47 (DP=0,810); e 14. “Utilização de objetos apelativos e variados para suscitar o interesse pela atividade”, com uma pontuação média de 3,58 (DP=0,781).

Com pontuação média de 4,21 (DP=0,918) surge o item 11. “Utilização de *software* educativo. O item “Utilização dos colegas como tutores” surge com uma pontuação média de 3,91 (DP=0,927), não obstante a maioria (>50%) dos respondentes pontuar acima deste valor médio.

Variações ocorridas, segundo as características dos respondentes

No intuito de verificar os efeitos simples das características dos respondentes relativamente às estratégias/metodologias mais utilizadas em alunos com SD,

passamos a apresentar os resultados obtidos no procedimento (compare means) do SPSS e utilização do teste *t-Student* para contrastar dois grupos e o *oneway-anova* para contrastar mais de dois grupos. A regra de decisão consistiu na rejeição da hipótese nula se o p-value for inferior ao nível de significância de 0,05 e, concluir que existem diferenças significativas entre os grupos. As hipóteses a testar foram as seguintes:

H0: As pontuações médias são iguais.

H1 (alternativa): As pontuações médias diferem, quando se comparam os grupos relativos às variáveis: “idade”, “ciclo de ensino” e “formação obtida no âmbito das NEE”.

Quadro 33a: Elementos estatísticos do cruzamento de variáveis

	Grupos de idade	Ciclo de ensino	Formação em NEE
1- Adoção de um ritmo lento.	<i>Não varia</i>	F=6,44 p<0,002	<i>Não varia</i>
2- Recompensa adequada, imediata e consistente	<i>Não varia</i>	F=11,16 p<0,000	t =-2,12 p<0,03
3- Subdivisão das tarefas	<i>Não varia</i>	F=10,15 p<0,000	<i>Não varia</i>
4- Utilização de suportes visuais	<i>Não varia</i>	<i>Não varia</i>	<i>Não varia</i>
5- Aprendizagem cooperativa	<i>Não varia</i>	F=5,45 p<0,006	t=-2,25 p<0,02
6- Utilização de objetos/situações reais como recurso didático	<i>Não varia</i>	<i>Não varia</i>	<i>Não varia</i>
7- Uso da repetição	<i>Não varia</i>	F=11,14 p<0,000	<i>Não varia</i>
8- Utilização dos colegas como tutores	<i>Não varia</i>	F=5,914 p<0,004	<i>Não varia</i>
9- Utilização de pistas e ajudas físicas, gestuais e verbais	<i>Não varia</i>	<i>Não varia</i>	<i>Não varia</i>
10- Recurso a jogos educativos.	<i>Não varia</i>	F=5,54 p<0,05	t=-2,82 p<0,007
11- Utilização de <i>software</i> educativo	F=3,21 p<0,04	F=9,06 p<0,000	t=-2,34 p<0,02
12- Estimulação da motivação para a atividade	<i>Não varia</i>	F=6,26 p<0,003	<i>Não varia</i>
13- Realização de atividades na comunidade	<i>Não varia</i>	F=6,19 p<0,002	<i>Não varia</i>
14- Utilização de objetos apelativos e variados	<i>Não varia</i>	<i>Não varia</i>	<i>Não varia</i>

Quando comparadas as pontuações médias entre os grupos de idade dos respondentes, constatamos que o grupo de professores com idade entre os 30-39 anos difere significativamente ($F= 3,21$; $p<0,04$) do grupo com idade entre os 40-49 anos e entre os 50-59 anos no que concerne à estratégia *utilização de software educativo*.

Se comparadas as pontuações médias entre os grupos *ciclo de ensino*, verificamos existirem diferenças entre os grupos. Analisando os contrastes, confirmamos que o grupo de professores que leciona no 1.ºCEB (Ciclo de Ensino Básico) difere significativamente dos professores que exerce funções no 2.ºCEB e do grupo do 3.ºCEB, na maioria das estratégias expostas, à exceção das estratégias: *suportes visuais*; objetos/situações reais como recurso didático; pistas e ajudas físicas, gestuais e verbais; objetos apelativos e variados.

No que concerne à utilização de estratégias em alunos com SD, os professores que receberam formação no âmbito das NEE, quando comparados com os restantes, obtêm pontuações médias superiores no que se refere às estratégias: *recompensa adequada, imediata e consistente; aprendizagem cooperativa; recurso a jogos educativos; utilização de software educativo*

2.3. Áreas prioritárias num programa de intervenção em SD

No quadro seguinte, indicam-se as medidas de tendência central (média e mediana – 50%) e de dispersão (desvio padrão e leque) da distribuição das respostas obtidas na amostra, nos itens relativos às áreas que os professores privilegiam num programa de intervenção em SD.

Quadro 34 – Áreas prioritárias num programa de intervenção em SD

	N	Média	Desvio Padrão	50%	min-Max
1- Áreas relacionadas com tempos livres	99	3,41	0,821	4	1 - 5
2- Uma área vocacional	100	3,86	0,779	4	2 - 5
3- Ensinar o aluno a fazer compras	100	3,79	0,795	4	1 - 5
4- Ajudá-lo a governar uma casa	100	3,15	0,833	3	1 - 5
5- Ensiná-lo a utilizar os serviços da comunidade	101	4,26	0,820	4	1 - 5

6- Leitura funcional	99	4,30	0,801	5	2 - 5
7- Escrita funcional	99	4,25	0,812	4	2 - 5
8- Desenvolver competências de comunicação	99	4,78	0,506	5	3 - 5
9- Áreas relacionadas com a educação sexual	99	3,55	0,772	4	2 - 5
10- Socialização	101	4,84	0,441	5	3 - 5

Perante a questão “O que valorizam mais os professores num programa de intervenção em SD?”, os resultados foram os seguintes:

- *Socialização*, com uma pontuação média de 4,84 (DP=0,441), sendo que mais de metade (mediano) indica a pontuação máxima de 5-Sempre.
- *Desenvolver competências de comunicação*, com pontuação média de 4,78 (DP=0,506) e mediano igual ao valor máximo de 5-Sempre.

Os respondentes consideram que a “leitura funcional”, com pontuação média de 4,30 (DP=0,801) e a “escrita funcional”, com pontuação média de 4,25 (DP=0,812) são valorizadas nos programas de intervenção destas crianças.

Nesta sequência, a opinião dos respondentes é que os professores também valorizam as seguintes áreas num plano de intervenção: “*Ensiná-lo a utilizar os serviços da comunidade*”, com pontuação média de 4,26 (DP=0,820); “*Ensinar o aluno a fazer compras*”, com pontuação média de 3,79 (DP=0,795); “*Uma área vocacional*”, com pontuação média de 3,86 (DP=0,779).

Julgamos ainda ser pertinente destacar o facto das respostas com menor pontuação incidirem nas duas áreas mais relacionadas com a vida ativa, como por exemplo, o item 4. “Ajudá-lo a governar uma casa” (média=3,15, DP=0,833) ou o item 1. “Áreas relacionadas com os tempos livres” (média=3,41, DP=0,821).

No item 9. “Áreas relacionadas com a educação sexual”, a pontuação média foi de 3,55 (DP=0,772), sugerindo este resultado que possa haver alguma indefinição na opinião dos sujeitos inquiridos, por não ter impacto curricular idêntico em cada um dos ciclos.

Variações ocorridas, segundo as características dos respondentes

Tendo em vista verificar os efeitos simples dos grupos de idade, relativamente às áreas que os professores valorizam mais num programa de intervenção em SD,

constatamos que, no intervalo de confiança considerado, não foi possível aceitar a hipótese alternativa (H1: As pontuações médias diferem, quando se comparam os grupos relativos às variáveis de caracterização), exceto no que concerne às pontuações médias entre os grupos de idade relativamente às áreas relacionadas com os tempos livres.

Na comparação múltipla (no SPSS, procedimento ‘Post-hoc’ e teste de ‘Scheffé’ (Moroco, 2003), verificou-se que esta diferença era favorável ao grupo de professores de maior idade.

Na amostra, não observamos variações significativas, quanto à condição de ter ou não formação no âmbito das NEE relativamente a cada uma das áreas prioritárias mais valorizadas pelo professor numa intervenção em SD.

Registamos variações significativas quanto às áreas mais valorizadas num programa de intervenção em SD, segundo o “ciclo de ensino”, conforme se pode observar no quadro seguinte:

Quadro 34a: Elementos estatísticos do cruzamento de variáveis

	Grupos de idade	Ciclo de ensino	Formação em NEE
1- Áreas relacionadas com tempos livres	F=3,93 p<0,02	F=8,75 p<0,000	<i>Não varia</i>
2- Uma área vocacional	<i>Não varia</i>	<i>Não varia</i>	<i>Não varia</i>
3- Ensinar o aluno a fazer compras	<i>Não varia</i>	<i>Não varia</i>	<i>Não varia</i>
4- Ajudá-lo a governar uma casa	<i>Não varia</i>	F=4,31 p<0,01	<i>Não varia</i>
5- Ensiná-lo a utilizar os serviços da comunidade	<i>Não varia</i>	<i>Não varia</i>	<i>Não varia</i>
6- Leitura funcional	<i>Não varia</i>	F=10,07 p<0,000	<i>Não varia</i>
7- Escrita funcional	<i>Não varia</i>	F=10,74 p<0,000	<i>Não varia</i>
8- Desenvolver competências de comunicação	<i>Não varia</i>	F=4,46 p<0,01	<i>Não varia</i>
9- Áreas relacionadas com a educação sexual	<i>Não varia</i>	F=4,15 p<0,002	<i>Não varia</i>
10- Socialização	<i>Não varia</i>	<i>Não varia</i>	<i>Não varia</i>

Indicamos os resultados dos testes de contraste entre os grupos da amostra, relativamente às pontuações médias obtidas, nas seguintes áreas:

- Tempos livres ($F=8,75$; $p<0,000$). O grupo dos professores do 1.º CEB evidencia pontuações médias mais elevadas quando contrastado com o grupo de professores do 2.º CEB, ou seja, os professores do 1.º CEB tendem a valorizar mais esta área do que os professores do ciclo seguinte.
- Governar a casa ($F=4,31$; $p<0,01$). É o grupo dos professores do 2.º CEB que tende a valorizar mais esta área, quando contrastado com o grupo de professores do 1.º CEB.
- Leitura funcional ($F=10,07$; $p<0,00$) e Escrita funcional ($F=10,74$; $p<0,00$). As pontuações médias do grupo de professores que leciona o 1.º ciclo são superiores às pontuações dos outros dois grupos.
- Competências de comunicação ($F=4,46$; $p<0,01$). As pontuações do grupo dos professores do 1.º CEB são superiores às do grupo de professores do 2º CEB.
- Educação sexual ($F=4,15$; $p<0,02$). As pontuações do grupo de professores que lecionam o 3º ciclo são superiores ao grupo dos professores do 1.º ciclo.

3. Discussão de resultados

Tendo subjacente o quadro concetual que sustentou o nosso estudo e os dados apresentados na análise concretizada anteriormente, procederemos à discussão dos resultados e exporemos algumas reflexões que cremos relevantes. Realçamos, porém, que os dados para esta discussão são relativos meramente à nossa amostra, não sendo nossa pretensão generalizar a outros contextos.

Partindo da questão que estruturou todo o nosso estudo “Quais as percepções dos professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos, relativamente à inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down nas classes regulares?”, formulámos um conjunto de objetivos específicos, aos quais procuramos responder:

- Analisar as conceções dos professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, relativamente à inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down nas classes regulares;
- Analisar as estratégias de ensino-aprendizagem que os professores referem utilizar em alunos com Síndrome de Down;
- Identificar as áreas prioritárias num programa de intervenção em SD;

- Identificar os principais problemas/obstáculos percebidos pelo professor, na inclusão de crianças com Síndrome de Down nas classes regulares.

Pretendíamos, ainda, verificar se a forma como os professores percebem a inclusão destes alunos difere em função de algumas variáveis por nós selecionadas, tais como: formação no âmbito das NEE - Professores com ou sem Formação Especializada em Educação Especial; o ciclo de ensino de ensino (1º, 2º e 3º ciclos) e entre os grupos Idade.

Concepções dos professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, relativamente à inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down nas classes regulares

Centrámo-nos no professor do ensino regular, no seu entendimento e na percepção que tem acerca da sua prática, porque é um recurso basilar na implementação dos ideais inclusivos (Porter, 1997).

A maioria dos professores evidencia ter uma concepção positiva face à inclusão dos alunos com SD nas turmas do ensino regular. Metade dos docentes inquiridos avalia o processo de inclusão destes alunos em 'Bom' e 45,1% em 'Suficiente'. Quando questionados sobre as razões das respetivas respostas, a maioria (41%) afirmou que 'é difícil lidar com a diversidade dos alunos da turma' e 35% dos respondentes referiu que 'lhe deu uma nova perspetiva sobre os alunos'.

Estes resultados parecem indiciar que existe empenho por parte do docente no processo de inclusão destes discentes, que este pauta a sua prática pedagógica pelos princípios e filosofia da escola inclusiva, uma escola onde todos deverão aprender juntos (Declaração de Salamanca). Não obstante, os resultados também apontam para a existência de constrangimentos no atendimento a todos e a cada um, pelo que o professor deve valorizar os seus conhecimentos e experiência e ver a diferença como uma instigação e um ensejo para a conceção de novos contextos de aprendizagem (Sanches & Teodoro, 2007).

Não surpreende, por isso, que uma percentagem considerável dos respondentes indique que discorda (50,5%) e discorda totalmente (16,5%) da afirmação “a ideia de ‘uma escola para todos’ é um ideal utópico, alienado dos reais problemas da escola”, ao inverso de 23,3% dos inquiridos indicar que concorda e 2,9% não ter opinião. Estes dados indicam que os docentes da amostra acreditam que é

possível implementar as premissas filosóficas da Escola Inclusiva, preceituadas nos normativos legais e proclamados pelas várias organizações internacionais, nomeadamente a Declaração de Salamanca, conquanto alguns elementos que constituem a amostra consideram que 'a escola para Todos' é um ideal de difícil implementação.

Estes resultados são consentâneos com a literatura consultada, a qual nos dá conta que a passagem dos pressupostos teóricos expressos nos documentos de política educativa para as práticas que concretizem a promoção da inclusão desencadeia dilemas e requer anuência política e individual, visto que sem a cooperação ativa de todos os agentes da ação educativa não se implementam práticas inovadoras.

Decorre daqui uma divisão de pareceres no meio da comunidade científica, consubstanciados em dois movimentos face à inclusão educacional de crianças com NEE graves na escola e sala de ensino regular. Por um lado, os defensores da inclusão total (Ainscow, Rodrigues, etc.), por outro, os questionadores, (Lieberman, Kauffman, Correia, entre outros).

Não obstante esta clivagem, quer os proponentes quer os críticos concordam ser impreterível uma reorganização do atendimento prestado, para que a inclusão tenha sucesso. A escola inclusiva não é uma utopia "é simplesmente preciso que se verifique coordenação de esforços e de recursos entre diferentes Ministérios (...) acreditem que a escola inclusiva é qualquer coisa por que vale a pena lutar." (Costa, 1996:161).

Os resultados obtidos nas questões "A inclusão de alunos com SD nas classes regulares é importante e desejável." (49,5% concorda 35,9% concorda totalmente) e "As crianças com SD perturbam a turma e prejudicam as aprendizagens dos outros alunos". (50% discorda e 24,5% discorda totalmente; 19,6% concorda.) parecem indiciar que os professores acreditam numa Escola que valoriza a heterogeneidade e que faz com que os diferentes tenham direito à sua diferença, embora ainda exista uma pequena percentagem que considera que a inclusão destas crianças compromete as aprendizagens dos restantes alunos.

A edificação da Escola Inclusiva envolve, por conseguinte, transformações em todo o sistema educativo e, em particular, nas escolas: num ensino focalizado na aprendizagem; numa intervenção centrada num currículo aberto, flexível e apropriado, com uma adaptação programática aos vários estilos e ritmos de aprendizagem; nas interações de grupo; no desenvolvimento de metodologias ativas e com recurso às TIC

e na implementação de modelos de diferenciação pedagógica para todos os alunos (Pró-Inclusão:2009).

A maioria dos professores inquiridos (44,7% concorda e 21,4% concorda totalmente) considera que “a inclusão de alunos com SD representa uma sobrecarga de trabalho para os professores”, o que é consistente com as premissas da escola inclusiva, exigir-se muito a todos: “EI não é uma educação em saldo é, pelo contrário, um sistema exigente, qualificado, profissional e competente. Estas características fazem da EI um sistema caro.” (Rodrigues, 2006:9). Por sua vez, Ben-Peretz (2001, cit. Rodrigues, 2006) acrescenta que a missão do professor é “praticamente impossível” e o será ainda mais se estiver só, pois a diferenciação curricular é uma atividade do ‘coletivo’ da escola.

Uma percentagem significativa (66% concorda totalmente e 27% concorda) da nossa amostra considera que as atitudes do professor face à inclusão influenciam o processo de inclusão dos alunos com SD, sendo consistente com os resultados de vários estudos neste âmbito: “precisamos de professores que, com o conhecimento adequado, com atitudes positivas e com um compromisso possam levar adiante a reforma da Educação Inclusiva.” (Rodrigues & Lima – Rodrigues, 2011:106).

É, pois, consensual entre os autores consultados e referenciados ao longo da primeira parte deste estudo, que a edificação de uma escola inclusiva assenta num corpo docente comprometido em facultar um ensino diferenciado a todos os discentes. Decorrente desta premissa, é obrigatório que os professores “disponham de conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma classe, crianças diferentes, com capacidades diferentes de aprendizagem e com níveis diferentes de conhecimentos.” (Costa, 1996:154).

Ainscow, (1996; 2000); Correia (2005;2008a) Perrenoud (2000), Porter (1997;1998); Rodrigues (2006;2011) corroboram desta posição, ao defenderem que um dos princípios orientadores para o êxito da escola inclusiva é a formação de professores tanto do ensino regular como de educação especial. É crucial oferecer uma formação adequada aos professores para se conseguir o fim máximo da educação: inclusão de todos os discentes e o pleno desenvolvimento das suas potencialidades: “a formação de professores vai ser a ‘pedra de toque’ de qualquer melhoria educativa.” (Sanchez, P., Abellan, R., Frutos, A., in Rodrigues, 2011:126).

Os dados do nosso estudo referentes à formação de professores são congruentes com o que postulam os autores supracitados. A maioria dos respondentes (50,5%) discorda (36,9% discorda totalmente) que ‘os docentes

possuem formação suficiente para trabalhar com alunos com SD' e a maioria (50,5% concorda e 36,9% concorda totalmente) considera que 'a formação específica é essencial para a implementação da inclusão'. Uma percentagem considerável (69,6%), também não concorda que 'têm conhecimento da legislação referente à Educação Especial'. A maioria dos respondentes (58,3%) ainda discorda e 33% discorda totalmente da afirmação 'os professores têm facilidade em elaborar programas educativos para os alunos com SD'.

Uma percentagem expressiva (55,9%) dos professores inquiridos não concorda ser possível a inclusão de crianças com SD com os recursos disponíveis. Estes resultados parecem ser concordantes com o parecer de Ainscow (1997), quando afirma que os docentes se socorrem da falta das condições para justificar a sua falta de capacidade para lidar com a situação, colocando fora da sala de aula a resposta educativa. Assistimos, por conseguinte, por parte dos docentes, à adoção de uma visão mais descrente sobre a inclusão. "apesar de ser inquestionável em termos éticos a importância da Escola Inclusiva nos tempos atuais, ainda se detetam muitas resistências veladas de professores." (Fonseca, 2002:19).

Não obstante, quando questionados sobre o desenvolvimento do trabalho docente, há a destacar que a maioria concorda totalmente (47,6%) que existe articulação entre o professor de educação especial e professores do ensino regular. No entanto, os pareceres dividem-se, quando questionados se o apoio educativo deve ser dado em contexto de sala de aula: 39,2% discorda e 27,5 concorda. A este propósito, Correia (2003b) é da opinião que o apoio deve ser assumido, preferencialmente, pelo docente da turma, diretamente junto do aluno, ou pelo docente de Educação Especial, em consonância com o docente responsável, durante algum período de tempo e nos casos em que se justifique a necessidade de implementação de estratégias pedagógicas específicas.

O mesmo autor enfatiza o trabalho colaborativo entre o professor do Ensino Regular e o de Educação Especial, que deverá revestir uma dupla vertente contextual: na sala de aula, através de trabalho de equipa entre este e o docente de Educação Especial ou fora da turma, através de espaços de reflexão.

Quando inquiridos se a comunidade está suficientemente empenhada em responder às necessidades educativas dos alunos com SD, facilitando a sua transição para a vida ativa, 52,9% concorda. Há indícios, portanto, que existem redes de articulação e de apoio interserviços da comunidade, que concretizem a implementação de uma ação educativa e de formação de carácter sistémico e ecológico. Estes

resultados obtidos parecem convergir no sentido do consignado na Declaração de Salamanca, no legislado no DL n.º 3/2008 e Portaria 275-A/2012 e com toda a filosofia subjacente à escola inclusiva, a qual preconiza um trabalho articulado, em equipa, de forma a responder às reais necessidades de cada aluno.

Pareceres similares apresentam Correia (2003b; 2005); Lipsky e Gartner, (1997, cit. Correia, 2003); Morgado, (2003) e Santos (2007), ao sugerirem a organização de redes de interajuda entre todos os serviços e entidades que intervêm no processo educativo dos alunos, no sentido de garantir as condições ambientais e pedagógicas para a efetiva promoção da igualdade de oportunidades e a implementação de uma pedagogia diferenciada.

No respeitante à colaboração da família, os respondentes dividem-se nos seus pareceres, o que pode indiciar que depende de cada caso, não se podendo generalizar. Não obstante, consideram que a Escola lhes faculta todo o apoio e informação, comprometendo-os no programa educativo dos respetivos educandos, nas escolhas metodológicas e transição para a vida adulta.

A este propósito, objetivámos para este estudo verificar se a percepção dos professores do ensino básico, face à Inclusão dos alunos com Síndrome de Down nas turmas/escolas do ensino regular, difere em função das suas características. Registamos variações significativas entre os grupos de professores que lecionam o 2º ciclo, que são mais discordantes que os seus colegas do 3º ciclo, que maioritariamente (82,1%) indicam concordar que as atitudes dos professores influenciam o processo de inclusão do aluno com SD.

No que concerne à questão do apoio educativo ser, preferencialmente, ministrado na sala de aula, a maioria (60,0%) do grupo dos professores do 3.ºCEB discorda, diferindo significativamente da maioria (53,8%) dos professores que lecionam o 1.ºCEB, que concordam. No entanto, se nos reportarmos ao grupo de professores que tem Formação em NEE, a maioria (75,0%) concorda com esta afirmação, embora haja diferenças significativas nas proporções dos grupos relativos à *Formação em NEE*. De realçar que o grupo que não tem formação é mais discordante.

No que concerne à questão da comunidade estar suficientemente empenhada em responder às necessidades específicas dos alunos com SD, a esmagadora maioria (91,7%) dos professores do 2.º e 3.º ciclos indicam discordar, contrariamente à maioria dos seus colegas do 1.º ciclo e à maioria (81,8%) do grupo dos professores que assinalaram ter recebido formação no âmbito das NEE, que indicam concordar.

Por sua vez, a inclusão de alunos com SD nas classes regulares é importante e

desejável para a quase totalidade (91,7%) dos professores, que indicaram ter recebido formação no âmbito das NEE, ao invés da discordância indicada pela maioria dos seus colegas, que não têm este tipo de formação. Também, quanto à existência de articulação entre o professor de Educação Especial e os professores do ensino regular, verificamos que são os professores que têm formação no âmbito das NEE que indicam, na sua grande maioria, concordar, contrariamente aos seus colegas sem este tipo de formação, que discordam.

Em síntese, os docentes inquiridos têm uma percepção positiva acerca da inclusão das crianças com SD, referem existir trabalho colaborativo entre professores, técnicos de psicologia, terapia da fala e outros quer a nível do contexto Escola quer a nível da comunidade envolvente, famílias, instituições e empresas locais, porém sentem dificuldades em dar resposta à diversidade e, mais especificamente, na programação e gestão do currículo destes discentes.

Na análise dos dados obtidos em todas as questões que respeitam às conceções dos professores sobre a inclusão de alunos com SD nas turmas do ensino regular, há indício que a inclusão, no que concerne à formação de professores, recursos materiais e humanos disponíveis, tem ficado um pouco aquém dos pressupostos teóricos e legais, como já anteriormente foi mencionado. Estes resultados estão em consonância com a posição de Correia (2005) e de Mary Warnock, citada pelo mesmo autor, quando refere que o termo inclusão entrou nos belos discursos de todos e que foi adulterado nos princípios basilares que incorpora e que a resposta aos alunos com NEE se aproxima da negligência.

A este propósito, a Declaração de Salamanca, segundo o Conselho Nacional de Educação (1999), refere como fator-chave na promoção das escolas inclusivas, a preparação adequada de todo o pessoal educativo. O relatório Warnock reconhece a necessidade de formação dos profissionais envolvidos na Educação Especial, mas dá grande relevância à formação de professores do Ensino Regular, nomeadamente na formação complementar, capaz de proporcionar um aperfeiçoamento a diferentes níveis (Costa, 1999).

O investimento na formação inicial e contínua de professores, na área da Educação Especial, é premissa basilar para se passar dos ideais à prática (Ainscow, 1996; Porter, 1997; Perrenoud, 2000; Rodrigues, 2003; Correia, 2005), constituindo um dos principais meios para dar resposta aos desafios da escola atual (Ainscow, 1996; Tilstone, 2003; Correia (2005). Os professores têm uma função determinante, quer na concetualização das respostas educativas, como na sua implementação: “com o

conhecimento adequado, com atitudes positivas e com um compromisso possam levar adiante a reforma da Educação Inclusiva.” (Rodrigues & Lima – Rodrigues, 2011:106).

Estratégias de ensino-aprendizagem que os professores referem utilizar em alunos com Síndrome de Down

Qualquer plano de intervenção em crianças com SD demanda um trabalho em equipa, conforme é preconizado pelos normativos legais que enquadram a intervenção educativa de alunos com DID, neste caso, SD, e por investigadores com estudos nesta área (Cotrim & Ferreira, 2002; Moura *et al.*, 2012; Sampedro *et al.*, 1997; Troncoso & Cerro, 2004).

Como formas de acompanhamento destes alunos, os professores inquiridos privilegiam a reunião de conselho de turma/docentes, com a participação do docente de Educação Especial. Porém, os encontros entre o Diretor de Turma, professor de Educação Especial e Encarregado de Educação ou a realização de reuniões com a participação do psicólogo, terapeuta da fala ou articulação com outros técnicos de instituições locais também são, de igual forma, prática seguida entre os docentes da nossa amostra.

Estes dados parecem convergir com o preceituado no DL n.º 3/2008, no seu artigo 3.º, “os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente, exercendo o seu poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho” (art.º 3º, nº 1), corroborando a ideia já consignada na Declaração de Salamanca, no seu ponto 59, a “educação das crianças com necessidades educativas especiais é uma tarefa compartilhada por pais e profissionais” (Declaração de Salamanca: 37).

O PEI é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma (na educação pré-escolar e 1.º ciclo) ou pelo diretor de turma (nos 2.º/3.º ciclos e ensino secundário), pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que necessário, por outros técnicos (artigo 10º, pontos 1 e 2).

As crianças com SD apresentam um atraso significativo em todas as áreas do seu desenvolvimento (Pacheco & Valencia, 1997). Não obstante, segundo a atual perspetiva da educabilidade dos alunos com SD, o seu desenvolvimento processa-se de forma similar ao da criança ‘normal’, só que mais lentamente (Morato & Santos, 2007; Santos & Morato, 2012). Portanto, é importante perceber as principais especificidades de cada programa e como estas interagem com as características

individuais de cada criança, para assim se adequar o modelo de ensino a cada criança, sobretudo quando esta apresenta um déficit cognitivo (Cruz, 2007; Moura *et al*, 2012; Vinagreiro & Peixoto, 2000).

Quando os sujeitos da nossa amostra foram inquiridos sobre as estratégias mais implementadas, verificamos que recorrem a uma grande variedade de metodologias, adequadas ao perfil de funcionalidade destas crianças, no sentido de conseguirem aprendizagens significativas. Quando se “ajustam (...) as metodologias educativas, melhorando as atitudes, adaptando os materiais e promovendo a motivação, os alunos com Síndrome de Down são capazes de aprender muito e bem; (...) mais do que aquilo que se acreditava.” (Troncoso & Cerro, 2004:12).

Cadima (1997) critica uma abordagem única na intervenção em crianças com NEE, referindo que é imprescindível um sistema adaptativo e Sprinthall (1993) apresenta um sistema com diversas componentes, não defendendo uma solução única.

A “Subdivisão das tarefas” e o “Uso da repetição” são as metodologias implementadas de forma mais frequente e sistemática pelos professores da nossa amostra. A maior importância atribuída a estas estratégias é consistente com autores como Troncoso e Cerro (2004) e Sampedro *et al*. (1997), quando referem que as crianças com SD têm dificuldade na memorização, pelo que é conveniente repetir muitas vezes as atividades, subdividi-las em tarefas de crescente complexidade, para que se lembrem como se realizam, qual a sua função e não se desmotivem. No entanto, a repetição não exclui a diversificação de estratégias.

A este propósito, também Moura *et al*. (2012) referem que as tarefas devem ser subdivididas, terem progressiva complexidade e que se devem definir tempos para a sua realização.

Na sequência, surge o item “Estimulação da motivação para a atividade, com base em processos afetivos”. Este resultado mostra que é dada importância à relação professor/aluno, nomeadamente na motivação do aluno para a aprendizagem. O reforço positivo evita a frustração e melhora a persistência e empenho na tarefa. Estas crianças necessitam de reforço positivo e de uma certa dose de afeto, um ambiente acolhedor, onde se sintam amadas e respeitadas. A desmotivação rápida e/ou recusa das crianças com SD pela realização das propostas de trabalho, implicam a necessidade constante de reforço da motivação. É fundamental, não obstante, adotar uma atitude firme face à criança, a qual propiciará uma melhoria significativa da atenção e da autoconfiança (Troncoso & Cerro, 2004; Vinagreiro & Peixoto, 2000).

A maioria dos respondentes também refere que utiliza jogos educativos. Tornar a aprendizagem divertida e baseá-la nos interesses, perfil de funcionalidade e nível de desenvolvimento do aprendente é crucial, podendo o jogo desempenhar esta função (Moura *et al.*, 2012).

Com pontuação média de (4,21) surgem os itens “Utilização de software educativo e “Utilização dos colegas como tutores” (3,91). O recurso a software educativo é fundamental na promoção de competências comunicativas. Estas crianças, como referenciado no Capítulo II do nosso trabalho, apresentam muitas dificuldades no domínio da linguagem e psicomotricidade, que podem ser minimizados com programas de software: “têm delineamentos específicos que promovem a aprendizagem das capacidades comunicativas e o desenvolvimento das crianças com Trissomia 21.” (Cress & Goltz, 1989, cit. Cotrim, 2001:65).

Em sentido contrário, observamos que os três itens com estratégias menos valorizadas foram: “Utilização de pistas e ajudas físicas, gestuais e verbais”; “Utilização de objetos/situações reais como recurso didático” e “Utilização de objetos apelativos e variados para suscitar o interesse pela atividade”. No entanto, estas crianças/jovens evidenciam dificuldades na organização da memória abstrata e dedutiva e funcionam por imagens (o concreto) e não por conceitos (abstrato), permanecendo mais tempo do que a criança normal no pensamento concreto.” (Vinagreiro & Peixoto, 2000: 49). Por conseguinte, requerem uma intervenção educativa devidamente estruturada e planificada, metodologias que observem as suas características desenvolvimentais, estratégias e materiais personalizados, significativos e diversificados (Floréz, 1991; Tien & Hall, 1996; Troncoso & Cerro, 2004).

Torna-se fundamental utilizar materiais concretos, autênticos e significativos, valorizar os contextos reais de aprendizagem e oferecer à criança experiências sensoriais diversificadas, com o manuseamento de objetos variados. A implementação de rotinas diárias e o recurso a gravuras e a calendários de imagens que ilustrem a sequência dessas rotinas para organizar o dia da criança, diminui a ansiedade e melhora o empenho na tarefa. De igual forma, uma instrução deve ser dada, de forma clara, pausada e com recurso a pistas visuais - Salientar as palavras-chave, usando sinais ou gestos (Moura *et al.*, 2012).

A maioria dos respondentes não considera a “Utilização dos colegas como tutores” uma das estratégias fundamentais numa intervenção sistémica em alunos com NEE. Contudo, respeitar o ritmo de trabalho do discente, promover a cooperação

entre pares e incentivar a autonomia da criança na realização das tarefas é basilar (Moura *et al.*, 2012 ; Sprinthall, 1993).

Quando comparadas as pontuações médias entre os grupos *ciclo de ensino*, verificamos existirem diferenças entre os grupos. Os contrastes apontam que o grupo de professores que leciona no 1.ºCEB difere significativamente do grupo de professores que exerce funções no 2.ºCEB e do grupo do 3.ºCEB, na maioria das estratégias expostas, à exceção da utilização de: suportes visuais; objetos/situações reais como recurso didático; pistas e ajudas físicas, gestuais e verbais; objetos apelativos e variados.

No que concerne à utilização de estratégias em alunos com SD, os professores que receberam formação no âmbito das NEE, quando comparados com os restantes, obtêm pontuações médias superiores no que se refere às estratégias: *recompensa adequada, imediata e consistente; aprendizagem cooperativa; recurso a jogos educativos* e utilização de *software* educativo.

Ainda, quando comparadas as pontuações médias entre os grupos de idade dos respondentes, constatamos que o grupo de professores com idade entre os 30-39 anos difere significativamente ($F= 3,21$; $p<0,04$) do grupo com idade entre os 40-49 anos e entre os 50-59 anos, no que concerne à estratégia de utilização de *software* educativo.

As áreas prioritárias num programa de intervenção em SD

Era, também, nosso intento, identificar as áreas prioritárias num programa de intervenção em SD. Na perspetiva da maioria dos professores inquiridos, as áreas a que devemos dar primazia são a da Socialização e a da Comunicação. Estes resultados são consistentes com os de estudos desenvolvidos neste âmbito, que apontam os problemas de comunicação da criança com SD como uma barreira ao desenvolvimento individual, à sua integração e autonomia pessoal e social e ao desenvolvimento das competências sociais, sendo indispensável a implementação de programas de intervenção para desenvolver a comunicação e melhorar a inteligibilidade discursiva (Sampedro *et al.*, 1997; Palha, 2005; Moura *et al.*, 2012).

A intervenção educativa neste domínio reveste-se, portanto, de complexidade e jamais poderá ser olvidado o facto de que esta dimensão não pode ser desintegrada da educação geral da criança. Lambert (1982, cit. Sampedro *et al.*, 1997) propõe três

princípios sobre os quais deveria edificar-se a intervenção na linguagem nestas crianças: iniciar-se precocemente e de forma sistemática; envolver a família; seguir o desenvolvimento da linguagem da criança sem dificuldades.

A “Leitura funcional” também é referenciada como devendo ser trabalhada de forma sistemática, seguida da “Escrita funcional”, que também é valorizada nos programas destas crianças. Estes dados são convergentes com as conclusões de vários estudos, que revelam mudança de atitudes e expectativas relativamente às competências destas crianças. As metodologias de Troncoso e Cerro, em Espanha, e no nosso país, as de Teresa Condeço e de Luísa Cotrim, com o Programa Aprender a Ler para Aprender a Falar (PALAF) nas áreas da Leitura e da Escrita, integram as práticas pedagógicas de várias instituições, com resultados muito positivos (Moura *et al.*, 2012).

Os alunos com SD que leem integram-se melhor na sociedade, porque a sua capacidade e gosto pela leitura vão melhorar, assim, a sua comunicação quer a nível recetivo quer a nível expressivo, criar novas oportunidades de relacionamento interpessoal, as quais se vão refletir positivamente na sua vida pessoal, na medida em que lhes vai ser mais fácil aceder a experiências bem sucedidas (Buckley, 2001; Cotrim & Ferreira, 2001; Morato, 1995b; Troncoso & Cerro, 2004).

Na opinião dos professores inquiridos, os docentes também valorizam as seguintes áreas num plano de intervenção: “Ensiná-lo a utilizar os serviços da comunidade; “Ensinar o aluno a fazer compras” e “Uma área vocacional”.

Estes resultados são consentâneos com o preceituado no DL n.º3/2008, no seu artigo 14.º, onde se pode ler que os alunos devem usufruir de atividades de transição para a vida pós-escolar (TVPE) nos últimos três anos de escolaridade obrigatória (10.º, 11.º e 12.º anos). Nestes três anos, os alunos devem usufruir de experiências profissionais, adequadas ao seu perfil de funcionalidade, concretizadas no Plano Individual de Transição (PIT), em instituições específicas ou em empresas da comunidade ligadas aos vários setores de atividade: “o processo deve funcionar como uma alavanca para despistar os seus interesses e as competências, de modo a encaminhá-los, após a escolaridade, para vias profissionais ou ocupacionais.” (Moura *et al.*, 2012:44).

As respostas com menor pontuação circunscrevem-se às áreas mais relacionadas com a Casa e o Lazer, o que contraria o parecer de diversos autores neste domínio, quando consideram que as crianças/jovens com SD terão uma vida

tanto mais normal e equilibrada, se usufruírem de atividades diversificadas e significativas nestas áreas.

Residir numa casa apropriada, desempenhar uma profissão na sociedade e desfrutar da diversidade cultural, junto dos amigos, é um direito humano básico e, por conseguinte, deve ser um princípio educativo elementar. Vários estudos neste âmbito comprovam que quando estes jovens são votados à solidão e inatividade, não participando nas atividades de lazer, se tornarão agressivos e apresentarão mais problemas comportamentais e de comunicação.

No item “Áreas relacionadas com a educação sexual”, os resultados indiciam que possa haver alguma indefinição na opinião dos sujeitos inquiridos, o que é consistente com vários estudos neste domínio: As pessoas com DID estão cada vez mais integradas na sociedade, não obstante ainda prevalece a ideia de que a expressão de afetos e a sexualidade não são essenciais para se ser “semelhante” aos outros.

Estes resultados também sugerem que a sociedade ainda está apreensiva e continua a manifestar atitudes pouco inclusivas. Vinagreiro (2000), a este propósito, considera que a escola e a comunidade, em geral, deveriam contribuir para uma integração a nível escolar e social. Chadsey-Rush (cit. Santos, 1993) refere que os programas educativos dos alunos com SD devem incluir áreas que potenciem a aquisição de competências e de comportamentos que os habilitem para serem responsáveis, independentes, produtivas e membros da sociedade.

Na amostra, registamos variações significativas no referente às áreas mais valorizadas num programa de intervenção em SD, segundo o ‘ciclo de lecionado’. Os resultados dos testes de contraste entre os grupos da amostra, relativamente às pontuações médias obtidas, mostram que as diferenças se situam entre os professores do 1.º ciclo, nas áreas relacionadas com tempos livres, governar a casa, leitura e escrita funcional e comunicação.

Entretanto, são os professores que lecionam o 3.º ciclo que mais valorizam a área da educação sexual. Félix (1995) afirma, a este propósito, que educar uma criança/adolescente para a autonomia, implica dar-lhe as mesmas oportunidades dos outros cidadãos: crescimento pessoal, exercer uma profissão e expressar a sua sexualidade

Em suma, pelos resultados obtidos, parece-nos que os docentes da amostra consideram que o currículo deve ser funcional, com áreas diversificadas, adaptadas à especificidade do aluno e às suas características ambientais. Desta forma, poderá

desenvolver as competências de que necessita para funcionar, com o máximo de autonomia possível, nos vários contextos sociais, na família, na escola, no trabalho e na comunidade em geral.

Principais problemas/obstáculos percebidos pelo professor, na inclusão de crianças com Síndrome de Down nas classes regulares

Rodrigues (2006:3) afirma que “é preciso não invocar o nome da Inclusão em vão” tentando “mapear” esta distância entre os discursos e as práticas. Florian (1999; 2003:34), por sua vez, afirma haver um ‘fosso’ entre os ideais e a prática, o que leva Rodrigues a refletir que “não é fácil perceber como é possível que exista um tão grande consenso filosófico quanto aos direitos e concomitantemente uma tão grande divergência na prática.” (2003:8).

O “êxito da educação inclusiva depende da capacidade de resposta dos professores à diversidade na sala de aula.” (Clark & colaboradores, 1995, cit. Wolger, 2003:128). Trabalhar com a diversidade constitui um dos maiores desafios das escolas e das salas de aula: “boas práticas educativas ocorrem quando os professores operacionalizam formas de diferenciação no seu trabalho, gerindo o currículo para todos os alunos do grupo, com a convicção de que todos podem realizar progressos nos seus percursos educativos.” (Morgado, 2003:80).

Os resultados do nosso estudo neste âmbito são congruentes com as respostas que os professores inquiridos deram, ao longo do questionário. Deste modo, os *principais problemas/obstáculos percebidos pelo professor, no processo de inclusão de crianças com Síndrome de Down nas classes regulares* são, sequencialmente: “Dificuldades na definição de estratégias de ensino e aprendizagem”; “Dificuldade na gestão diferenciada do currículo”; “Pouca formação para elaborar o Programa Educativo dos alunos”; “Insuficiente formação profissional”; “Dificuldade em envolver os professores no acompanhamento do aluno com SD” e “Falta de disponibilidade para reuniões periódicas”. Outros obstáculos com menor expressividade junto da amostra foram: “Dificuldade na articulação entre os professores de Educação Especial e os do Ensino Regular” e a “Carência de professores especializados”, e, ainda com menor expressão, a “Falta de um psicólogo na escola” e a “Falta de apoio do órgão e gestão”.

Estes resultados parecem-nos ser concordantes com o parecer de Ainscow (1997), quando afirma que a Escola conseguiu a educação para Todos e a expansão

da escolaridade, mas ainda não tem sabido trajar, de forma adequada, o tecido da diversidade que se passeia nela. A Escola tem ensaiado várias peças e está confusa na delimitação das suas escolhas. Afirma-se promotora de sucesso e segrega, em nome de uma meritocracia, cujo certificado é a credencial para a inserção na sociedade.

Como organizar as escolas e as salas de aula, para que todos tenham sucesso educativo? Existem três fatores determinantes na estruturação de uma sala de aula inclusiva: planificação para a turma, que inclua todos os alunos como um todo; eficiência na utilização dos recursos naturais, que podem promover as aprendizagens dos alunos; trabalho em equipa e a improvisação (Ainscow, 1997).

No respeitante às estratégias pedagógicas, é necessário que exista um currículo comum a todos os alunos, garantindo-lhes um ensino com níveis diversificados e as mesmas oportunidades de se desenvolverem positivamente nas atividades da turma (Correia, 2003; Marchessi, 2001; Maset, 2011; Rodrigues, 2001).

A diversificação das práticas pedagógicas, a dinamização de metodologias e estratégias propiciadoras da gestão de grupos heterogêneos e de tutoria pedagógica demandam cooperação entre os professores das turmas, docentes de Educação Especial e outros profissionais de educação.

Em suma, escolas inclusivas terão de ter uma gestão pedagógica forte que propicie um planeamento conjunto dos programas educativos, uma implementação compartilhada e uma avaliação exigente. Aprender é um processo dependente de uma grande variedade de estratégias “instrucionais”, usadas pelos docentes, de forma a facilitar as aprendizagens dos seus alunos (Correia, 2003a).

Conclusão

Ao chegarmos à etapa final deste estudo, é momento de fazer uma sucinta sinopse dos conceitos expostos no enquadramento teórico, das conclusões extraídas da investigação empírica, tendo subjacente os objetivos inicialmente propostos, referir a relevância da sua realização e, ainda, as suas limitações e considerações e/ou sugestões para futuros estudos sobre a temática da inclusão de alunos com Síndrome de Down nas turmas do ensino regular.

Da revisão teórica, concluímos que o trajeto da Educação Especial se pautou por práticas de completa exclusão e segregação, até chegar aos nossos dias, em que se proclama uma Escola Inclusiva, sem marginalização, sem barreiras, comprometida em dar uma resposta de qualidade a todos e a cada um. É esta a escola, portanto, onde deverá processar-se a educação de todos os alunos, independentemente das suas áreas fracas ou diferenças e onde a diversidade é fator de enriquecimento e de crescimento pessoal e social. Como edificar esta escola, tem sido o dilema da contemporaneidade, dividindo os pareceres no seio da comunidade científica.

O trilho que tem vindo a ser traçado, rumo à educação inclusiva, tem sido assinalado por inúmeros esforços em asseverar a igualdade de oportunidades, no acesso e equidade educativa para crianças com DID, através da publicação de diversos normativos. Os ideais aqui aclamados vão transformando o conceito de deficiência e as terminologias usadas para atender as crianças e jovens com DID, na qual se enquadra a Síndrome de Down, repercutindo-se na forma de pensar a deficiência e de a concetualizar. É colocada a tónica nos direitos humanos e na inclusão social, impulsionando o investimento em boas práticas para diagnosticar, classificar e planificar apoios a estas crianças e jovens, traduzindo-se numa melhoria da autoestima, da inclusão social e do desenvolvimento pessoal.

Neste contexto paradigmático, as escolas têm de estar preparadas para acolher e dar resposta de qualidade à heterogeneidade discente, proporcionando condições que permitam maximizar o potencial de todos, sejam quais forem as suas características e, sempre que exequível, no contexto regular. A consecução destes intentos requer uma transformação considerável na organização escolar, nas estratégias de ensino e aprendizagem, no currículo, na colaboração dos pais na escola e na cooperação da comunidade envolvente.

Decorrente das premissas acima elencadas, os professores do ensino regular revestem-se de um papel decisivo na inclusão escolar de alunos com SD, tanto na

concretização das respostas educativas, como na sua implementação, tendo sempre subjacente as diferenças de cada um dos alunos, para assim poderem delinear caminhos que minimizem essas mesmas diferenças, não negligenciando a premissa da adequação/normatização.

Os dados atuais asseguram que a maioria das crianças com SD, se usufruírem de metodologias adequadas e da implementação precoce de programas específicos, em áreas fulcrais, como a percepção e memória visuais; atenção, linguagem e psicomotricidade, conseguem progredir nas aprendizagens, atingindo bons níveis de desempenho académico e social e, mais tarde, profissional.

Na sequência da abordagem à inclusão de alunos com SD nas escolas do ensino regular, bem como de todas as problemáticas envolvidas, emerge a dúvida mais abrangente que deu origem à questão de partida deste estudo: Quais as percepções dos professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos, relativamente à inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down nas classes regulares?

Considerando os resultados obtidos, em função dos objetivos definidos e da amostra, realçamos as principais conclusões do estudo efetuado:

Constatamos que a maioria dos docentes tem uma percepção favorável à inclusão de alunos com SD nas turmas do ensino regular. Não obstante, os professores que indicaram não ter recebido formação no âmbito das NEE, apresentam um parecer menos positivo. Na mesma linha de pensamento, os professores da amostra defendem que a ideia de “uma escola para todos” não é um ideal quimérico, alheio dos problemas da escola e que as atitudes do professor, face à inclusão, influenciam o processo de inclusão dos alunos com SD. Concordantes com esta posição, consideramos que as atitudes e as expectativas dos professores têm um impacto expressivo no autoconceito e no êxito dos alunos e como tal, é fundamental que o professor acredite e seja capaz de aceitar a responsabilidade do progresso de todos os alunos.

Constatamos, também, que os professores que têm formação na área da Educação Especial indicam, na sua grande maioria, que existe articulação entre o professor de educação especial e professores do ensino regular: Por sua vez, o grupo dos professores do 3.ºCEB discorda que o apoio educativo seja ministrado na sala de aula, diferindo da maioria dos professores do 1.ºCEB e dos que possuem formação no âmbito das NEE, o que nos leva a inferir que os docentes do 1.º CEB e os que referem ter formação são quem mais acredita numa cultura de trabalho cooperativo entre os professores do ensino regular e da educação especial (equipas disciplinares ou

multidisciplinares), nomeadamente entre os que lecionam aos mesmos alunos, concertando esforços para haver trabalho integrado e abrangente e excluir-se, definitivamente, o individualismo e isolamento do professor, em prol de um maior conhecimento de cada discente.

Já no 3.º ciclo, parece-nos poder referir que a prática vivida na escola continua marcada pela influência das medidas de apoio pedagógico e educativo, numa perspetiva apenas compensatória. O apoio, visto nessa conceção como algo de suplementar, surge como um extra para remediar, apesar da premência de uma escola inclusiva. As medidas de apoio educativo devem ser numa perspetiva diferenciada, tanto ao nível de organização da escola para a diferenciação, como nas estratégias mais específicas de diferenciação pedagógica, nomeadamente o ensino diferenciado no interior da sala de aula, integrando o mesmo currículo.

No nosso entender, o apoio facultado aos alunos deve ser sempre adotado, preferencialmente, pelo docente do ensino regular (professor generalista), exceto quando o aluno exija técnicas especiais para acesso ao currículo normal, devendo, deste modo, o apoio ser ministrado pelo professor com formação especializada.

Em suma, um programa inclusivo envolve serviços organizados, baseados numa abordagem de apoio colaborativo que substituam o modelo tradicional, assente na avaliação do aluno, na prescrição, no ensino especializado. Isto implica, também, que o professor do ensino regular deve acreditar e aceitar que os alunos com SD pertencem à educação regular e confiar que eles serão capazes de aprender nesta situação.

A maioria dos professores do 1.º ciclo e a maioria dos que assinalaram ter recebido formação no âmbito das NEE referem que a comunidade está suficientemente empenhada em responder às necessidades educativas dos alunos com SD, facilitando a sua transição para a vida ativa, ao contrário dos docentes que lecionam nos restantes ciclos e dos que não têm formação.

Pela experiência que possuímos neste âmbito, somos da opinião que a comunidade, nomeadamente as instituições locais e empresas, estão recetivas e têm-se estabelecido parcerias, no âmbito da TVPE.

Averiguamos que os docentes da amostra consideram que os professores recorrem a uma grande variedade de metodologias, embora a subdivisão das tarefas e a “repetição” sejam as implementadas de forma mais frequente e sistemática. A “Estimulação da motivação para a atividade, com base em processos afetivos”, “Os jogos e software educativo”, “A utilização dos colegas como tutores”, também são

referenciadas, como sendo usadas com frequência. As menos valorizadas, na ótica dos respondentes, são a utilização de “pistas e ajudas físicas, gestuais e verbais”, “objetos/situações reais” e “objetos apelativos e variados”. O grupo de professores que leciona no 1.º CEB difere significativamente do grupo de professores que exerce funções nos 2.º e 3.º CEB, na maioria das estratégias expostas, à exceção da utilização de *software* educativo; objetos/situações reais como recurso didático; pistas e ajudas físicas, gestuais e verbais; objetos apelativos e variados.

Acreditamos que, numa escola inclusiva, a aprendizagem cooperativa é fundamental. Neste sentido, julgamos ser necessário estimular os docentes para usarem de forma mais eficaz os recursos naturais disponíveis em todas as salas de aula, os “próprios alunos”, pois estes são mais eficientes do que os adultos na promoção de autênticas formas de cooperação.

Pudemos apurar que os professores consideram que as áreas a privilegiar num programa de intervenção são a socialização, comunicação, leitura, escrita e transição para a vida adulta e que as menos valorizadas são as mais relacionadas com a casa e o lazer. Os professores do 1.º ciclo apresentam diferenças significativas, relativamente aos outros ciclos, no referente às áreas relacionadas com os tempos livres; ajudá-lo a governar a casa; leitura e escrita; comunicação; e, relacionadas com a educação sexual, sobre as quais os professores que lecionam o 3º ciclo são quem mais a valoriza.

Tal como Cotrim e Ferreira (2002), Moura *et al.* (2012), Sampedro *et al.* (1997), Troncoso e Cerro (2004), Vinagreiro e Peixoto (2000), acreditamos que os alunos com SD carecem de uma programação e metodologia adequadas, no sentido de uma maximização das suas potencialidades. Caso não se proceda desta maneira, as mais valias da sua educação são diminutas: “se existe algum milagre para o desenvolvimento global da criança portadora de Síndrome de Down, este chama-se Educação.” (Vinagreiro & Peixoto, 2000:11).

Julgamos poder afirmar que existe uma preocupação evidente, por parte dos docentes inquiridos, em educar a criança com SD para uma vida autónoma, para o exercício pleno da cidadania numa sociedade, onde se enfatiza a comunicação, a leitura e a vertente profissional. Desta forma, a escola reconhece e atende às necessidades dos seus alunos, respeitando os vários estilos e ritmos de aprendizagem, no intuito de os tornar ativos e participativos.

No nosso entender, o princípio da Inclusão, que apela que a Escola tenha em atenção a criança como um todo, e que, por conseguinte, acredite no seu

desenvolvimento acadêmico, sócio-profissional e pessoal, parece estar a ser concretizado. Julgamos, tal como os autores consultados neste âmbito, que o currículo deve incluir a leitura como estratégia para aprender a falar. Esta estimula o enriquecimento semântico, capacidade sintática e potencia: o desenvolvimento cognitivo; o exercício da memória a curto e longo prazo; a autonomia pessoal; a aquisição de conceitos e a capacidade de correlação. cremos que os currículos devem perspetivar, ao longo da escolaridade, a componente profissional, embora a legislação o determine para os últimos anos de escolaridade, os quais devem ser dedicados a construir uma ponte entre a vida escolar protegida e a independente, no mundo exterior. Possivelmente, nem todos se tornarão completamente independentes, mas temos a obrigação de nos preocupar com a sua qualidade de vida, após a escola.

Os resultados levam-nos a inferir que continua a prevalecer a ideia de que para estes alunos a parte afetiva, o convívio social, com atividades de ocupação de tempos livres e lazer são irrelevantes. Para isto, é necessário adaptar os currículos, fomentar estratégias pedagógicas diferenciadas, criar recursos necessários tanto humanos como materiais e uma cooperação entre todos os agentes. Convém salientar, contudo, que uma pessoa bem aceite e com amigos tem sempre a quem recorrer. É importante lembrar que a lei garante a estas pessoas os direitos inerentes a todos os seres humanos, entre eles, o direito de viver na sua comunidade com a sua família, o direito à dignidade, à saúde, à educação, ao emprego e à diversão. Estes direitos não devem ficar apenas no papel!

Como problemas/obstáculos à inclusão de crianças com SD nas classes regulares, os professores apontaram a dificuldade na definição de estratégias de ensino e aprendizagem e na gestão diferenciada do currículo; pouca formação para elaborar o Programa Educativo dos alunos; insuficiente formação profissional. e dificuldade em envolver os professores no processo educativo do aluno com SD.

Parece-nos que os resultados obtidos neste domínio indiciam existir lacunas na formação dos professores, no âmbito das NEE, embora a maioria dos docentes da amostra tenha referido possuir formação nesta área (Frequência de ações de formação e/ou seminários).

No nossa opinião, esta constatação aponta, necessariamente, para um melhor planeamento da formação dos recursos humanos, entenda-se profissionais envolvidos, com vista a criar uma cultura de base a respeito desta síndrome e de outros tipos de deficiência e, também, dos referenciais teóricos tocantes à inclusão, que permita, uma vez combinada organizadamente com o conhecimento e a

experiência prática dos educadores, alcançar novos patamares de qualidade, no decorrer do processo de inclusão. A formação do professor é o âmago de todo o processo e cremos que o seu aperfeiçoamento concorrerá para uma Escola verdadeiramente Inclusiva e de qualidade.

Indubitavelmente, aferir opiniões é um processo que deixa sempre uma grande margem de dúvidas. Nunca poderemos avaliar as atitudes e opiniões com a mesma eficácia com que se interpretam dados lineares. Mas atrevemo-nos a concluir que, de facto, a inclusão está presente nas concepções ideológicas destes professores, apesar de, aqui e ali, ainda se depararem com algumas dificuldades, nos níveis anteriormente mencionados. As contrariedades podem persistir, é certo, mas se os professores manifestarem esta atitude será, certamente, mais fácil superá-las.

Conscientes que estamos do carácter micro desta investigação, parece-nos, no entanto, relevante a realização deste tipo de estudos, que permitem a abordagem de um tema, de uma forma aprofundada, para apreender realidades e extrair generalidades, sem que daí se proceda a generalizações.

A terminar, podemos inferir que as conclusões do nosso estudo apontam para a possibilidade futura de *formular hipóteses* relativas às questões desta investigação, as quais deveriam, obviamente, ser confirmadas ou infirmadas, através de uma amostra significativa. Assim, relativamente às percepções dos professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, sobre a inclusão de alunos com SD nas classes regulares, os resultados permitem-nos formular hipóteses do tipo:

A percepção dos professores do 1.º ciclo é significativamente mais favorável à inclusão dos alunos com Síndrome de Down nas turmas/escolas do ensino regular, comparativamente à dos professores dos 2.º e 3.º ciclos.

A percepção dos professores do Ensino Básico, face à Inclusão dos alunos com Síndrome de Down nas turmas/escolas do ensino regular, difere em função do facto de terem ou não formação especializada no âmbito da Educação Especial.

A percepção dos professores do 1.º ciclo, relativamente às estratégias de intervenção em alunos com SD, difere significativamente da dos professores dos 2.º e 3.º ciclos, na maioria das estratégias expostas.

Os professores do 1.º ciclo apresentam diferenças significativas, relativamente aos outros ciclos, no referente às áreas de intervenção mais valorizadas num programa de intervenção para alunos com SD.

Antes de concluir este trabalho, queremos referir que, como qualquer trabalho de investigação, também este apresenta limitações, pelo que deverá haver alguma

ponderação na extrapolação dos resultados. cremos que a principal limitação reside no reduzido tamanho da amostra, o que acarretou riscos incontornáveis do ponto de vista amostral e nos resultados. A sua representatividade, que derivando dum procedimento não probabilístico, pode ter influenciado os resultados, comprometendo, portanto, os dados e as conclusões para outras conjunturas. O instrumento de recolha de dados, o questionário, é uma técnica estruturada, mas limitada no que concerne à informação que faculta. A sua aplicação, em versão *online*, via *Google Docs*, distanciou o investigador dos inquiridos e tornou-se num processo moroso.

Finalmente, todos os estudos, depois de concluídos, não obstante as suas limitações, devem expor o que de positivo trouxeram. O tema reveste-se de pertinência não só para a área em que se insere, educação especial, como também para a educação em geral. Julgamos ter criado um espaço de reflexão sobre o processo de inclusão do aluno com SD, contribuindo, assim, para uma escola fomentadora do êxito educativo, tendo subjacente o princípio da inclusão de todos os alunos, e de modo especial, dos alunos com SD.

Neste contexto, cremos que seria de todo o interesse realizar um estudo acerca da percepção dos encarregados de educação dos alunos com SD, face à inclusão escolar dos seus educandos no ensino regular. Julgamos, também, que seria pertinente a realização de estudos que analisassem quais as reais condições das escolas, no processo de inclusão dos alunos com SD, no ensino secundário ou uma investigação que analisasse as diferenças entre os professores do Ensino Básico e Secundário, relativamente às suas ideias e práticas.

A reflexão sobre a inclusão de alunos com SD nas turmas do ensino regular já é extensa e, inquestionáveis os seus valores, mas as atitudes e práticas dos professores e da sociedade em geral, nunca serão de mais para explorar. Alertar para a reflexão desta temática foi um objetivo cumprido, mas não concluído, pois só quando a escola e a sociedade, em conjunto, conseguirem a edificação de um sistema educativo que esteja ao serviço do desenvolvimento e da formação global de todos, se dará por ultimado. A escola será, então, absolutamente inclusiva, fundando-se como um lugar de construção do desenvolvimento humano.

Referências Bibliográficas

I – Livros e artigos consultados

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2005). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico – Relatório síntese*. Bruxelas: Direção Geral de Educação, Formação, Cultura e Multilinguismo da Comissão Europeia.
- Ainscow, Mel *et al.* (1997). *Caminhos para Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2000). *Necessidades Especiais na sala de aula*. Lisboa: IIE. (Trabalho original em inglês publicado em 1996).
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação Inclusiva. Algumas reflexões sobre Experiências internacionais. In Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspetivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão. In Isabel Alarcão (org.) (2000).
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga:Psiquilíbrios.
- Alonso, M. V. & Bermejo, B. G. (2001). *Atraso Mental – Adaptação Social e Problemas de Comportamento*. Amadora: McGraw-Hill.
- Amaral, M. T. (1995). *O desenvolvimento sexo-afetivo na Trissomia 21*. In I. Félix, & A. M. Marques, (Coord) *E nós...somos diferentes?*. Lisboa. Associação para o Planeamento da Família.
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais – Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Batista, J. (2008). *Os surdos na escola. A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bautista, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Ciências da educação – epistemologia, identidade e perspetivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Cadima, A. et al. (1997). *Diferenciação pedagógica no Ensino Básico - Alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Camacho, M. (2008). Editorial Eixos de Esperança. In *Revista Diversidades*, n.º 22. ISSN, 1646-1819. Região Autónoma da Madeira: Secretaria Regional de Educação e Cultura – Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação.
- Colôa, J., Ferreira, S. & Trindade, A. (2013). Transição para a vida pós-escolar. Que realidade? Que perspetiva?. In *Seminário de Educação Especial e Inclusiva - Nós e os Laços*, Viseu, 9 março 2013 . Pró-Inclusão – Associação Nacional de Docentes de Educação Especial e Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional das Beiras.
- Correia, L. M. (1994). *A educação da criança com necessidades educativas especiais hoje: formação de professores em educação especial*. Revista Portuguesa de Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares de ensino*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2000). Conferência “Diversidade na sala de aula”. Encontro de Educação promovido a 11 de abril. Aveiro: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma prática inclusiva*, (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2002). O estado da arte da educação especial em Portugal: Algumas considerações. *Revista Inclusão*, n.º 6. ISSN, 1645-4235.
- Correia, L. M. (2003a). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003b). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando a inclusão quer dizer exclusão. In L. Correia (Org.) *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 11-41). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M.(2003c). Prefácio. In L. Correia (Ed.) *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 9-11). Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2005a). O estado da arte da educação especial em Portugal: Algumas considerações. *Noesis*, 6, 7-20.
- Correia, L.M. (2005b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2006). Escola contemporânea: Os recursos e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. In Helena S. et al, *Encontro internacional educação especial. Diferenciação: Do conceito à prática* (pp. 85-109). Porto: ESE Paula Frassinetti & Edições Gailivro.
- Correia, L. M. (2008a). *A escola contemporânea e a inclusão dos alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M.(2008b). *Dificuldades de aprendizagem específicas. Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008c). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Coleção Impacto Educacional. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008d). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um guia para educadores e professores* (2ª edição, revista e ampliada). Porto: Porto Editora.
- Costa, A. M. B. (1999). *A Escola Inclusiva: do conceito à prática*. Lisboa: ME.
- Costa, A. M. B. (2000). *Currículos Funcionais: Manual para a Formação de Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, A. M. B. (2003). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: ME.
- Costa, A. M.B. (2006). A Educação Inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido. In Rodrigues, D. (Ed.). (2006). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Cruz Quebrada: FMH/FEEI.
- Costa, A.M.B., Leitão, F.R., Morgado, J., Pinto, J.V. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*. In Ciências da Educação em Portugal. Porto: Edições ASA.
- Cotrim, M. L. & Ferreira, M. T. (2001). *Intervenção em Trissomia 21 – Promoção da comunicação*. Lisboa: APPT.

- Cotrim, M. L. & Ferreira, M. T. (2002). *Intervenção em Trissomia 21 – Aprendizagem da Matemática*. Lisboa: APPT.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Lisboa e Porto: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Cuilleret, M. (1995). *Los trissómicos entre los nos otros*. Barcelona: Massas.
- D'Hainaut, L. (1990). *Conceitos e Métodos da Estatística, vol. 1*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Diogo, F.; Vilar, A. M. (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: ASA.
- Félix, I. (1995). Evolução da sexualidade ao longo da infância e da adolescência. In I. Félix, & A. M. Marques (Coord.) *E nós...somos diferentes?* Lisboa. Associação para o Planeamento da Família.
- Ferreira, M. (2009). Avaliação da implementação do Decreto-Lei 3/2008: Primeiro resultados. In Ministério da Educação, *Conferência internacional de educação inclusiva – Impacto dos referenciais internacionais nas políticas, nas práticas e na formação*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Flórez, J. (1991). Patología cerebral y aprendizaje en el síndrome de Down. In J. Flórez & M. V. Troncoso, (Dir.), *Síndrome de Down y educación (pp. 37-60)*. Fundación Síndrome de Down de Cantabria. Barcelona: Mason.
- Florian, L. (2003). Escolaridade inclusiva. In Tilstone, C., Florian, L. e Rose, R. (Ed.) (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Florian, L., Rose, R. & Tilstone (2003). Pragmatismo sim, dogmatismo não: a promoção de uma prática mais inclusiva. In Tilstone, C., Florian, L. e Rose, R. (Ed.) (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fonseca, V. (1991). *Educação Especial*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Fonseca, V. (2002). *Tendências Futuras para a Educação Inclusiva*. In Correia, Luis de Miranda (Editor) *Inclusão, nº 2* – Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga, pp. 11 – 32.
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Lisboa: Lusociência.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.

- Garcia, S. M. (1994). *Deficiência Mental – Aspectos Psicoevolutivos y educativos*. Ediciones Aljibe: Málaga.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito* (4.^a ed.). Lisboa: Celta Editora.
- Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A
- Gil, C. F. (1997). *Programa de Atención Temprana: Intervención en niños con Síndrome de Down. Otros problemas de Desarrollo*. Madrid: CEPE, S. L..
- Glat, R. (1989). *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Coleção Educação Contemporânea.
- Glat, R., & Nogueira, M. L. (2002). *Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil*. *Integração*, 14(24), 22-27.
- Gomes, M. (2001). *A Escola e a Diferenciação Pedagógica: Dois estudos de Caso no 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado não publicada.
- Gregório, A. G. (1990). *La participación de los padres en los centros educativos*. Madrid: Ediciones Deusto S. A.
- Grossman, H. J. (1983). *Manual on Terminology and Classification in Mental Retardation*. Washington, D.C.: AAMD.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (ed.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 77-91). Lisboa: Porto Editora.
- Huberman, A. M. et al. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Jesus, S. N. & Martins, M. H. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Lisboa: ASA.
- Jottanson, I. (1994). *Language Development in Children with Special Needs. Performative Communication*. Londres: Jessicakingsley Publisher.
- Kavale, K. & Forness, S. (1999). Effectiveness of Special Education. In C. R. Reynolds and T. B. Gutkin (Eds.), *The Handbook of School Psychology* (3rd. ed. pp.984-1024). New York: Wiley.
- Kempton, W. & Caparulo, F. (1983). Counselling parents and care staff on the sexual needs of mentally handicapped people. In: A. Craft & M. Sex Education and Counselling for Mentally Handicapped People. Kent: Costello.

- Lefèvre, B. H. (1981). *Mongolismo: Orientação para as famílias*. São Paulo: Almed.
- Leitão, F. (1994). *Interação mãe-criança e atividade simbólica*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Leite, T. (2005). Diferenciação Curricular e NEE. In SIM-SIM, I. (Coord. e Int.). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da escola?* (p. 9-25). Texto Editores, Lisboa.
- Lima, L. C. (1996). *Construindo Modelos de Gestão Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, R. L. et al (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: Dez Estudos de Caso*. Lisboa: FMH.
- López, F. & Fuertes, A.(1999). *Para compreender a sexualidade*. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família.
- Louro, A., Jorge M. & Santos, S. (2007). Estudo sobre a atitude dos profissionais face à Sexualidade/afetividade na pessoa com DID. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, (14), pp. 79-99.
- Luckasson, R. et al. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In D. Rodrigues (ed.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 77-91). Lisboa: Porto Editora.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística – Com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques, A.M. (1995). Princípios e prática da Educação Sexual. In I. Félix & A.M. Marques (Coord.) *E nós ... somos diferentes? Sexualidade e Educação Sexual na deficiência mental*. Lisboa: APF.
- Marques, A.M. (2005) *Ser +. Programa de Desenvolvimento Pessoal e Social para Crianças, Jovens e Adultos Portadores de Deficiência Mental*. Lisboa: APF.

- Maset, P. P. (2011). Aulas Inclusivas e aprendizagem cooperativa. In D. Rodrigues (org.) *Educação Inclusiva Dos conceitos às práticas de formação*. (pp. 45-87). Lisboa: Instituto Piaget.
- Mattos, E. A. (2004). Educação Inclusiva: Reflexões sobre Inclusão e Inclusão Total. *Inclusão*, 5, 50-61.
- Moreno, C.(1994). *A Educação Especial Integrada*. Lisboa: S.N.R.
- Ministério da Educação – Ministério da Saúde (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar – linhas orientadoras*.
- Morato, P. (1995a). *A Trissomia 21, Síndrome de Down ou ainda “Mongolismo”*: Similiaridade ou especificidade. *Revista Sonhar*, vol. I. Braga: APPACDM.
- Morato, P. (1995b). *Deficiência Mental e Aprendizagem*. Lisboa: SNR.
- Morato, P. et al. (1996). A Mudança de Paradigma na Conceção da deficiência Mental, In *Revista Integrar*, 5-14.
- Morato, P. & Santos, S. (2007). Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. A Mudança de Paradigma na Conceção da Deficiência Mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, (14), pp. 51-55.
- Morgado, J. (2011). Qualidade e Educação Inclusiva. In David Rodrigues (2011). *Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moura, H., Almeida, M. & Arnaut, A. (2012). *Intervenção Educativa na Trissomia 21 – Guia de Boas Práticas*. Coimbra: Associação Olhar 21 – Associação de Apoio ao cidadão com Trissomia 21.
- Nascimento, E. (2004). A dimensão filosófico-antropológica da utopia em Paul Ricoeur. Repercussões na filosofia da educação. In Nascimento, E., Gonçalves, J.L., Fernandes, F. e Leitão, P. (2004). *Da ética à utopia em educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Nielsen, L. B. (2003). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – um guia para professores – Coleção Educação Especial*. Porto: Porto Editora
- Niza, S. (1996). *Necessidades Especiais de Educação: Da Exclusão à inclusão na Escola Comum*. Lisboa: ME.

- Nóvoa, A. et al. (1992). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nubila, H. B. V. D. (2007). *A Aplicação das Classificações CID-10 e CIF nas Definições de Deficiência e Incapacidade* (Tese de Doutoramento apresentada na Universidade de São Paulo - não Publicada).
- Organização Mundial de Saúde (OMS, 1995). *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps). Um Manual de Classificação das Consequências das Doenças*. Livros SNR, 7, Lisboa: Secretariado Nacional Reabilitação.
- Pacheco, B. & Valencia, R. (1997). *Deficiência Mental*. In R. Bautista. *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro.
- Palha, M. (2005). Prólogo. In M. V. Troncoso & M. M. Cerro (Ed.). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita – Um guia para pais, educadores e professores*. (pp. 7-8). Porto: Porto Editora.
- Pereira, F. (1999) *O observatório dos Apoios Educativos*. Lisboa: ME.
- Pereira, F. (Coord.) (2008). *Educação Especial, Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Perrenoud, PH. (2000). As Práticas Pedagógicas Mudam e de que Maneira?. In *Revista Impressão Pedagógica*, nº23.
- Polit, D. F. & Hungler, B. P. (1995). *Fundamentos de pesquisa*. Porto Alegre: Artes Médicas Editora.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow (Coord.) *Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Porter, G. (1998). Textos de Apoio – *Seminário Educação Inclusiva*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica – Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial.
- Postic, M. (1995). *Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Pró-Inclusão – Associação Nacional de Docentes de Educação Especial & Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional das Beiras (2013). *Nós e os Laços: Ata das conclusões do Seminário de Educação Especial e Inclusiva*

- (2013). Viseu : Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional das Beiras.
- Pró-Inclusão – Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. (2009). *1º Congresso Internacional “Ser Professor de Educação Especial”*. Almada: Pró-Inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em psicologia da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, J. A. S. (2008). Deficiência Castigo Divino: Repercussões Educativas. In A. Matos, C. Vieira, S. Nogueira, J. Boavida & L. Alcoforado. (Eds.). *A Maldade Humana* (pp. 89 – 106). Coimbra: Edições Almedina. SA. Rief, S. F. & Julie A. H. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (1990) *A Educação Especial em Portugal: percursos e perspetivas*. In Ciências da Educação em Portugal. Porto: Edições ASA.
- Rodrigues, D. (1995). *O Conceito de Necessidades Educativas Especiais e as Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues (1998). *Conferência: saber incluir e inclusão de saberes*. in apoios educativos. Lisboa: Torre do tombo. DEB/NOEEE.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: Reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 13-35). Lisboa: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: As boas notícias. In D. Rodrigues (Org.). *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 89-103). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.). *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva* (pp. 1-16). São Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, D. (2007) (Ed.). *Investigação em educação inclusiva*. Lisboa: FEEI.
- Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Rodrigues, D. (2013). Abordagem Ecológica à Educação Inclusiva. In *Seminário de Educação Especial e Inclusiva - Nós e os Laços*, Viseu, 9 março 2013 . Pró-Inclusão – Associação Nacional de Docentes de Educação Especial & Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional das Beiras.
- Rodrigues, D. & Nogueira J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal Factos e opções. In *Revista de Educação Inclusiva*, vol. 3, n.º 1, 97-109.
- Rodríguez, J. L. (1996). *Jugando y Aprendiendo Juntos – Un modelo de intervención didático para favorecer el desarrollo de los niños y niñas con Síndrome de Down*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, S.L.
- Salvia, J.; Ysseldyke, J. (1991). *Avaliação em Educação e Corretiva*. São Paulo:Manole.
- Sampedro, M., Blasco, G. G., & Hernández, A. M. M. (1997). *A criança com Síndrome de Down*. In R. Bautista Coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 225-248). Lisboa: Dinalivro.
- Sanches, I. R. (1995). *Professores de Educação Especial*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no quotidiano do professor*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. R. (2003). *Comportamentos e Estratégias de Atuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando Indicadores de Educação Inclusiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 20, 106-147.
- Sanches, R. J. (1996). *Jugando y aprendendo juntos. Um modelo de Intervención Didáctica para Favorecer el Desarrollo de los Niños e Ninas con Síndrome de Down*. Málaga: Algibe.
- Santos, B. R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, P. J. (1993). *Integracion Sócio-Laboral y Educación Especial*. Promociones y Publicaciones Universitárias S. A.: Barcelona.
- Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Porto: Porto Editora.

- Santos, S. & Morato, P. (2012). Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê?. In *Rev. Brasileira de educação especial* [online], vol.18, n.1, pp. 3-16.
- Santos, S. & Santos, S. (2007). Comportamento Adaptativo e Qualidade de Vida nas Crianças com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, (14), pp. 57-67.
- Sarmiento, M. J. (2003). O que cabe na mão ... Proposições para uma política integrada da infância. In D. Rodrigues (Coord.) *Perspetivas sobre a inclusão – Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Sassaki, R. (1997). *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: Editora WVA.
- Selikowitz, M. (1993). *Síndrome de Down*. Madrid: INSERSO.
- Silva, M. (2006). *A inclusão de alunos com Síndrome de Down: As percepções dos professores do Ensino Regular*. (Monografia do Curso de Especialização em Educação Especial). Viseu: Escola Superior de Educação.
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão. Conceções e práticas. *Revista lusófona de educação*, 2009, 13, 135-153.
- Silva, M. (2010). *Inclusão de alunos com NEE: Olhares sobre a cultura, as políticas e as práticas*. (Tese de Mestrado não publicada). Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades educativas especiais: Dificuldades da criança ou da escola?* Porto: Porto Editora.
- Simeosson, R. et al. (1996). *Services for Young Children and Families: Evaluating Intervention Cycles*. *Infants and Young Children*, 9 (2), 31-42.
- Simões, F. & Boavida J. (1999). “Náufragos” ou “astronautas”? Pós-Modernidade e Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXXIII. Nº 1.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2012). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios – Segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Sprinthall, N. A. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão – Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Tetzchner, S. V. & Martin, H. (2002). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora.
- Tien, B., & Hall, C. (1996). *Teaching strategies for children with Down syndrome: a resource guide (K-3)*. Calgary; Sutter Brother Foundation.
- Tilstone, C.; Florian, L.; Rose, R. (2003). *Promover a educação inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Coleção educação especial. Porto: Porto Editora.
- Troncoso, M. V. & Cerro M. M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e escrita*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Jomtien, Tailândia.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (2005). *Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação – um desafio & uma visão*. França: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Orientações para a inclusão. Garantindo o acesso à educação para todos*. Paris: UNESCO.
- Valvodic, M. (2004). *Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down*. Vozes. Petrópolis.
- Vayer, P. & Roncin, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vaz, M. C. (1995). *O professor de Educação Especial – Um agente de mudança em contexto de colaboração*. Fora do Texto: Coimbra.
- Vinagreiro, L. M. & Peixoto, L. M. (2000). *A criança com síndrome de Down*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Volvodic, M. A. (2004). *Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down*. São Paulo. Vozes Editora.

- Wang, M. (1994). Atendimento a alunos com necessidades educativas especiais: Equidade e acesso. In Ainscow, M. & Porter, M. & Wang, M. *Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Warwick, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença – Valores e Práticas para Uma Escola Inclusiva*. (pp. 109-122). Porto: Porto Editora.
- Wolger, J. (2003). Gerir a Mudança. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Eds.), *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 115 – 131). Lisboa: Instituto Piaget.

II – Webgrafia

- Ainscow, M. et al. (2000). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ainscow e Both, T. (2000). Index for Inclusion – Developing Learning Participation in School. Centre for Studies on Inclusive Education. Disponível em <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/index-inclusion-summary.htm> (Acesso em: 22/10/2012)
- Albuquerque, M. (2000). *A criança com deficiência mental ligeira*. Tese de Mestrado, Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Disponível em http://www.google.pt/search?hl=pt-BR&rlz=1T4ADBF_ptBRPT316PT318&q=A+crian%C3%A7a+com+defici%C3%A7%C3%A3o+Ancia&btnG=Pesquisar&aq=f&aql=&aql=&oq=. (Acesso em: 22/12/201)
- Belo, C., Caridade, H., Cabral, L. & Sousa, R. (2008). *Deficiência intelectual: Terminologia e conceptualização*. Disponível em http://pt.calameo.com/read/000015754_aaef30a231be. (Acesso em: 10/03/2013).
- Bissoto, M. L. (2005). *O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais*. Ciências & Cognição; Ano 02, Vol 04. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org/..>. (Acesso em: 7/06/2011).
- Correia, L. M. (2003d). *Vantagens da inclusão*. Disponível em: http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activdocente/sem_divdif/semdivdif.htm. (Acesso em: 10/01/2012).

- Correia, L. M. (2005a). *O conceito de inclusão dentro do espírito do movimento da escola contemporânea*. Disponível em: http://www.educare.pt/NEDESP/N_palavra.asp?fich=NED_20051220_3321. (Acesso em: 10/01/2011).
- Correia, L. M. (2007). *Carta aberta à senhora Ministra da Educação*. Disponível em: <http://www.educare.pt/educare/Opinião.Artigo.aspx?contentid=AD8AC917C7D14D529E51EBD93B5432EE&opsel=2&chclid=0>. (Acesso em: 16/11/2012).
- Correia, L. M. (2008c). *Educação especial: aspetos positivos e negativos do Decreto Lei n.º 3/2008*. Disponível em <http://www.educare.pt/educare4699FE4BB3CA592900144F16FAAE&opsel=2&channelid=0>. (Acesso em: 17/12/2012).
- Correia, L. M. (2009). *Educação especial: Sistema de sinalização dos alunos adotado em Portugal não deveria ser aplicado em Educação*. Correio do Minho online. Disponível em: <http://www.correiodominho.pt/noticias.php?id=13792>. (Acesso em: 18/12/12).
- Dias, C. (2006). *Construindo o caminho – Um desafio aos limites da Síndrome de Down*. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/asp?entrID=29>. Acesso em: (7/06/2011).
- Fórum de Estudos de Educação Inclusiva – FEEI. (2008). *Tomada de posição do FEEI sobre a utilização da CIF como “paradigma na avaliação das NEE”*. Disponível em: <http://www.fmh.utl.pt/feej> (Acesso 6/12/2012).
- Rodrigues, D. (2012). *Portaria 275-A/2012 de 11 de setembro*. Disponível em <http://aenasol.blogspot.pt/2012/09/portaria-275-a2012-de11-de-setembro.html>. (Acesso 12/02/2013).
- Silva, R. N. A. (2002). *A educação especial da criança com Síndrome de Down*. In.: Bello, J. L. P. *Pedagogia em Foco*. Rio de Janeiro, Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/spdslx07.htm>. (Acesso em: 13/05/2010).

III – Legislação

Declaração Universal dos Direitos Humanos. (1948). Nações Unidas.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho conjunto 36/SEAM/SERE/88 de 17 de agosto. Diário da República n.º30/1988 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto Diário da República n.º193/1991 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Declaração de Salamanca (1994) Nações Unidas.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio Diário da República n.º 102/1998 – I Série.Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho conjunto n.º 105/97 de 1 de julho. Diário da República n.º 104/1998.- II Série. Ministério da Educação-Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação. Lisboa.

Lei nº 120/99 de 11 de agosto. Diário da República n.º 186/1999 – I Série. Ministério da Saúde. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/01- I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 10856/2005 – Alterações ao Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de julho. Diário da República n.º 93/2005 - II SÉRIE. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/08 - 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 21/2008 de 12 de maio de 2008 – Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República, n.º 91/ 2008 - 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro. Diário da República, n.º 193/2009-1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 275-A/2012 de 11 de setembro. Diário da República n.º176/12 - I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Anexos



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

Anexo 1
Questionário

Questionário

Este inquérito insere-se num estudo, a realizar no âmbito do Mestrado em *Educação Especial — Domínio Cognitivo e Motor*, relativo à Inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down: As perceções dos professores do ensino regular.

Solicito a sua colaboração sincera e objetiva, pois dela depende a validade desta investigação. Os dados só serão utilizados no âmbito deste trabalho, as suas respostas serão anónimas e confidenciais.

Obrigada pela colaboração.

Maria das Dores Silva

Parte I

Dados pessoais, profissionais e de formação

1- Idade

Menos de 30 anos ☐
De 30 a 39 anos ☐

De 40 a 49 anos ☐
De 50 a 59 anos ☐

2- Género (M/F): _____

3- Habilitações académicas

Bacharelato ☐
Licenciatura ☐
Especialização ou Pós-Graduação ☐
Mestrado ☐
Doutoramento ☐
Outra: _____ ☐

4- Situação profissional

PQND ☐
PQZP ☐
PQNP ☐
P. Contratado Profissionalizado ☐
P. Contratado não Profissionalizado ☐

5- Tempo de serviço

Menos de 4 anos ☐

De 7 a 25 anos ☐

De 36 a 40 anos ☐

De 4 a 6 anos ☐

De 26 a 35 anos ☐

6- Ciclo a que leciona:

1.º Ciclo

☐

2.º Ciclo

☐

3.º Ciclo

☐

7- No ano letivo transato, lecionou nesta escola?

Sim

☐

Não

☐

7.1- Se respondeu SIM, indique o n.º de anos de permanência: _____

8- Pertence ao quadro desta escola?

Sim

☐

Não

☐

9- Tem recebido formação para trabalhar no âmbito das NEE?

Sim

☐

Não

☐

9.1- Se respondeu Sim à questão anterior, que tipo de formação?

- Curso de especialização em educação Especial.
- Ações de Formação contínua.
- Seminários/conferências
- Disciplinas integradas no seu curso de Formação Inicial.
- Outra(s): _____

9.2- N.º de horas: _____

9.3- N.º de horas: _____

Parte II

Opinião sobre a inclusão de crianças com Síndrome de Down (SD) nas classes regulares.

10- Da experiência que teve, como se processa a inclusão de alunos com SD?

Muito Boa

Boa

☐

Suficiente

☐

Insuficiente

10.1- Porque:

- Lhe deu uma nova perspetiva sobre os alunos.
- É difícil lidar com a diversidade dos alunos na turma.
- Faltam apoios adequados.
- Prejudica toda a turma.

- Não recebeu formação adequada.

- Toda a turma beneficia.

Para responder a este conjunto de afirmações, assinale com um (X) a alternativa que melhor exprime a sua opinião ou a realidade da sua turma/escola, de acordo com a codificação apresentada:

1-Discordo totalmente 2- Discordo 3- Não tenho opinião 4- Concordo 5- Concordo totalmente

11- Na sua opinião, classifique as atitudes/ações na implementação da inclusão das crianças com SD nas classes regulares.

1- A ideia de “uma escola para todos” é um ideal utópico, alienado dos reais problemas da escola.	1	2	3	4	5
2- A inclusão de alunos com SD nas classes regulares é importante e desejável.	1	2	3	4	5
3- As crianças com SD perturbam a turma e prejudicam as aprendizagens dos outros alunos.	1	2	3	4	5
4- A inclusão de crianças com SD na escola regular representa uma sobrecarga de trabalho para os professores.	1	2	3	4	5
5- A inclusão de crianças com SD na escola regular é possível com os recursos que temos.	1	2	3	4	5
6- Os professores possuem formação suficiente para trabalhar com alunos com SD.	1	2	3	4	5
7- Os professores têm facilidade em elaborar planos e programas educativos.	1	2	3	4	5
8- Os professores têm conhecimento da legislação referente à Educação Especial.	1	2	3	4	5
9- A formação específica dos professores é essencial para a implementação da inclusão.	1	2	3	4	5
10- As atitudes dos professores face ao aluno com SD, influenciam o processo de inclusão.	1	2	3	4	5
11- Existe articulação entre o professor de Apoio e os professores do regular.	1	2	3	4	5
12- O apoio educativo deverá ser, preferencialmente, ministrado na sala de aula.	1	2	3	4	5
13- A Comunidade está suficientemente empenhada em responder às necessidades específicas dos alunos com SD, facilitando a transição para a vida ativa.	1	2	3	4	5
14- A maioria dos Encarregados de Educação (EE) dos alunos com SD envolve-se na sua vida escolar	1	2	3	4	5
15- Aos EE dos alunos com SD são explicadas as medidas a tomar, ao nível da intervenção/educação dos seus filhos.	1	2	3	4	5

12- No seu trabalho com alunos com SD, refira os 5 principais obstáculos que enfrenta, colocando um (X).

1- Insuficiente formação profissional.	
2- Dificuldade na articulação entre os professores de Apoio e os do Regular.	
3- Carência de professores especializados.	
4- Dificuldade em envolver os professores no acompanhamento de aluno com SD.	
5- Falta de Psicólogo na escola.	
6- Falta de disponibilidade dos intervenientes no processo, para reuniões periódicas.	
7- Falta de apoio do órgão de gestão.	
8- Dificuldade na gestão diferenciada do currículo.	
9- Pouca formação para elaborar o Programa Educativo do (s) aluno (s).	
10- Dificuldade na definição de estratégias de ensino/aprendizagem para o (s) aluno (s).	

Parte III

Plano de intervenção em crianças com Síndrome de Down (SD)

Responda a este conjunto de afirmações, de acordo com a seguinte codificação:

1- Nunca 2- Raramente 3- Algumas vezes 4- Muitas vezes 5- Sempre

13- Para a definição das formas de acompanhamento dos alunos com SD, como é usual proceder-se?

1- Reunião com Encarregados de Educação e professor de Apoio Educativo.	1	2	3	4	5
2- Reunião do professor de apoio educativo com o Diretor de Turma.	1	2	3	4	5
3- Reunião do Conselho de Turma, com a participação do professor de Apoio Educativo.	1	2	3	4	5
4- Outra situação. _____	1	2	3	4	5

14- Das estratégias/metodologias infra mencionadas, indique aquelas que os professores mais utilizam em alunos com SD.

1- Adoção de um ritmo lento.	1	2	3	4	5
2- Recompensa adequada, imediata e consistente.	1	2	3	4	5
4- Subdivisão das tarefas.	1	2	3	4	5
5- Utilização de suportes visuais para melhor compreensão da mensagem.	1	2	3	4	5
6- Aprendizagem cooperativa.	1	2	3	4	5
7- Utilização de objetos/situações reais como recurso didático.	1	2	3	4	5
8- Uso da repetição.	1	2	3	4	5
9- Utilização dos colegas como tutores	1	2	3	4	5
10- Utilização de pistas e ajudas físicas, gestuais e verbais.	1	2	3	4	5
11- Recurso a jogos educativos.	1	2	3	4	5
12- Utilização de software educativo.	1	2	3	4	5
13- Estimulação da motivação para a atividade, com base em processos afetivos.	1	2	3	4	5
14- Realização de atividades na comunidade.	1	2	3	4	5
15- Utilização de objetos apelativos e variados para suscitar o interesse pela atividade.	1	2	3	4	5

15- No seu entender, o que valorizam mais os professores num programa de intervenção em Síndrome de Down?

1- Áreas relacionadas com tempos livres.	1	2	3	4	5
2- Uma área vocacional.	1	2	3	4	5
3- Ensinar o aluno a fazer compras.	1	2	3	4	5
4- Ajudá-lo a governar uma casa.	1	2	3	4	5
5- Ensiná-lo a utilizar os serviços da comunidade.	1	2	3	4	5
6- Leitura funcional.	1	2	3	4	5
7- Escrita funcional.	1	2	3	4	5
8- Desenvolver competências de comunicação.	1	2	3	4	5
9- Áreas relacionadas com a educação sexual.	1	2	3	4	5
10- Socialização.	1	2	3	4	5

O questionário terminou. Por favor, verifique se deixou alguma questão por assinalar. Obrigada pela sua colaboração.

Pedido de autorização à direcção do Agrupamento de Escolas

Maria das Dores da Silva

Cercosa – Campia
3670 – 057 Vouzela

Ex.ma Senhora Diretora

7 de dezembro de 2012

Assunto: Assentimento para aplicação de questionários

Eu, Maria das Dores da Silva, encontro-me, neste momento, em fase de elaboração de uma tese para a conclusão do mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, cujo tema é sobre a inclusão escolar de alunos com síndrome de Down: A perceção dos professores do Ensino Regular. Os saberes e as práticas pertinentes, presentes em cada Escola, são o ponto de partida para a reflexão sobre a inclusão de alunos com síndrome de Down. Nesta sequência, como julgamos que para vivenciar este processo implica questionarmos as políticas, a cultura e as práticas com vista à promoção de uma educação de qualidade, pretendemos:

- Analisar as concepções dos professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, relativamente à inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down nas classes regulares.
- Identificar os principais problemas/obstáculos percecionados pelo professor, na inclusão de crianças com Síndrome de Down nas classes regulares.
- Analisar as estratégias de ensino-aprendizagem que os professores referem utilizar em alunos com Síndrome de Down.
- Conhecer o nível de formação dos professores, no âmbito das NEE's/Educação Especial.

Na consecução destes objetivos, é imprescindível a criação de uma amostra que possibilite análises estatísticas e que possa ser significativa, heterogénea e a mais representativa possível.

A técnica de recolha de dados que se tenciona empregar será o inquérito por questionário. Todos os dados recolhidos durante o presente estudo serão tratados de forma sigilosa e apenas com objetivos estatísticos.

Tendo em mente o desenvolvimento deste estudo, venho por este meio solicitar a V. Exa. a permissão para que possa ser aplicado o questionário, on line, através do Google Docs, aos professores pertencentes a este agrupamento.

Atenciosamente, pede deferimento
A docente